Colección Formación de Directivos

Pedagogía de la inclusión

Gestión pedagógica para equipos directivos



Silvia Finocchio y Martín Legarralde

Pedagogía de la inclusión

Gestión pedagógica
para equipos directivos

Silvia Finocchio y Martín Legarralde

371.2
Fin.
Pedagogía de la inclusión. Gestión pedagógica para equipos directivos.
Federación Fe y Alegría
Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2007
96pp., 22x15 cm
ISBN:978-980-7119-02-3
Descriptores: gestión pedagógica, educación popular, formación docente.

Colección "Formación de Directivos"

Autores: Silvia Finocchio y Martín Legarralde

Equipo editorial: Beatriz Borjas, Silvana Gyssels

Diseño y diagramación: Equis Diseño Gráfico
Diseño de portada: Cooperativa Mano a Mano
Ilustración de portada: William Estany Vázquez
Corrección de textos: Ceteris Paribus
Impresión: EDITORA CORRIPIO C. POR A.
Edita y distribuye: Federación Internacional de Fe y Alegría
Calle Cayetano Rodríguez 114, Gazcue
Código postal 10205
Distrito Nacional, Santo Domingo
República Dominicana
Teléfonos: (809) 2212786
Fax: (809) 6895276
federación@feyalegria.org

Publicación realizada con el apoyo de:
Ministerio de Asuntos Exteriores - Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)
Centro MAGIS

Hecho el depósito legal de Ley
Depósito legal: 60320073704899
ISBN: 978-980-7119-02-3
Caracas, noviembre 2007

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

La colección **Formación de Directivos** se enmarca en el Programa de Formación del Personal de la Federación Internacional de Fe y Alegría como parte de un proyecto que pretende "propiciar la formación y la alta capacitación del personal directivo y técnico de las oficinas nacionales, los centros y programas de Fe y Alegría en todos los países, para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación popular y demás acciones de promoción social que realiza el Movimiento"[1].

Este proyecto tiene como objetivos:

- Desarrollar estrategias formativas para la conformación de **equipos directivos.**
- Promover la **formación reflexiva** para la acción y la toma de decisiones del director y equipos directivos.
- Brindar **herramientas** de formación tanto de **carácter teórico como práctico** para ampliar el marco de reflexión y acción.
- Establecer como ejes de trabajo **el análisis de contexto, la gestión pedagógica, la gestión institucional, el rol del directivo, principios y herramientas y el análisis de casos para analizar la realidad.**

En este último objetivo se encuentran las líneas abordadas por la colección, buscando ampliar la experiencia y el compromiso de nuestros directivos para mejorar la labor en los centros educativos.

---

1 II Plan global de Desarrollo y fortalecimiento Institucional 2005-2009.

Las políticas públicas de formación de directivos en nuestro continente no han tenido el mismo impulso que aquellas dirigidas a los docentes. Sin embargo, cada vez más se pone en evidencia que introducir la innovación en los centros educativos pasa por reconocer el papel de los directivos en la gestión y el liderazgo en la organización de la comunidad educativa. Por ello, esta colección quiere contribuir a la formación de un personal que juega un papel importante en el logro de una educación pública de calidad, una meta en la que estamos comprometidos como movimiento de educación popular integral.

También queremos agradecer a los diferentes autores que participaron de la colección por ampliar la reflexión de Fe y Alegría, y acercarnos otros puntos de vista, otras miradas, conocimientos al accionar de nuestro movimiento, permitiendo así entablar un diálogo con otros que nos enriquece.

Por ese motivo invitamos a los directivos a participar de la experiencia de lectura y reflexión de esta colección, y a formar parte de este proyecto que trasciende las fronteras de un país y se convierte en una vivencia latinoamericana.

Padre Jorge Cela
Coordinador General de la
Federación Internacional de Fe y Alegría

Santo Domingo, agosto 2007

INTRODUCCIÓN

Día a día, enfrentamos en nuestra actividad en las escuelas los complejos problemas que atraviesan nuestros alumnos y sus familias, y nos preguntamos cómo lidiar con ellos desde nuestra labor. Si bien estos problemas son de distinta naturaleza, en muchos casos, se trata de consecuencias de un fenómeno más general de exclusión social.

La exclusión social es un término que se ha comenzado a emplear en las últimas décadas para identificar una nueva problemática de las sociedades modernas. A lo largo del siglo XIX y durante buena parte del siglo XX, las sociedades nacionales desarrollaron diferentes formas de construcción de lazos sociales. De alguna manera, los miembros de la sociedad formaban parte de un tejido común a pesar de vivir sus vidas en condiciones diversas.

En muchos casos, el lazo social se constituía alrededor de las relaciones asalariadas, por lo que la condición de trabajador era una de las formas en las que jóvenes y adultos –y sus familias– se integraban en ese tejido social, participaban en distintas instituciones de asistencia, salud, protección social, y compartían lazos de solidaridad, colaboración y participación en sindicatos, organizaciones políticas y demás.

En otros casos, las instituciones estatales eran las principales responsables del apuntalamiento de los lazos sociales y de la producción de identidad, ya que hacían de cada individuo un ciudadano y lo integraban al régimen político de cada país.

De estas últimas instituciones, una de las más importantes era la escuela. El acceso a la educación, la escolarización de una sociedad,

implicaba la construcción y sostenimiento de un tejido social, tanto más sólido cuanto mejor fuese dicha escolarización.

Esto no significaba que dichas sociedades no experimentasen fenómenos como la desocupación o el analfabetismo. Aun cuando muchos países (especialmente los periféricos) registraban condiciones de desigualdad social, de escasa cobertura de los servicios estatales o de baja extensión de la escolarización, el tejido social se articulaba simbólicamente en torno de estas instituciones (el trabajo, el Estado, la escuela). Incluso quienes no accedían a ellas pugnaban por hacerlo, puesto que allí residía la promesa de su integración al tejido social.

Sin embargo, desde las últimas décadas del siglo XX, es posible observar un fenómeno de creciente ruptura de esta trama, que se caracterizó como exclusión social. La exclusión designa las circunstancias de amplios sectores de la población que permanecen al margen de las instituciones organizadoras de la sociedad. A diferencia de lo que sucedía en el pasado, la exclusión no determina la aparición de nuevos sectores de pobres, desocupados o analfabetos. Por ejemplo, quedarse sin trabajo ya no implica solamente integrarse al sector de desocupados que potencialmente volverán a acceder a un empleo, sino que constituye una condición de desconexión respecto de la sociedad, y aun de la conformación de grupos sociales de pertenencia.

De acuerdo con esta concepción, la exclusión no produciría nuevos grupos sociales a los cuales pertenecer, aunque más no fuera por la condición de pobres, analfabetos o desocupados. La exclusión representa la desconexión, la ruptura del lazo, la disolución del tejido social. Los individuos excluidos quedan fuera de la sociedad, aun de sus grupos marginados, explotados o dominados.

Es importante diferenciar la exclusión de la pobreza y la marginación. No toda situación de pobreza o marginación implica una situación de exclusión. En América Latina, son muchos los casos en los que vastos grupos sociales, sumidos en la pobreza, han logrado generar redes de solidaridad y cooperación. Mediante estas redes, los individuos, niños, niñas, jóvenes o adultos, pueden construir sus identidades, sus ámbitos de pertenencia, sus vínculos de afecto y afiliación a un colectivo social.

La exclusión social, en cambio, implica una traducción de esas situaciones de pobreza y marginación en condiciones de separación de los individuos respecto de sus ámbitos de pertenencia, reconocimiento e identidad.

A la inversa, la producción de inclusión indica la voluntad de actores e instituciones de generar, construir, alimentar el tejido social. Se trata de promover relaciones entre las personas, de manera que, a pesar de enfrentar condiciones sociales adversas, los lazos de solidaridad y colaboración permitan mantener a los individuos dentro del colectivo social.

La producción de inclusión social implica asumir el desafío de recrear instituciones organizadoras de las relaciones sociales, en un contexto mundial marcado por profundas rupturas: brechas culturales entre generaciones, entre grupos étnicos, entre géneros; fracturas sociales originadas por el incremento de la desigualdad entre quienes tienen más y quienes tienen menos; rupturas políticas entre quienes ejercen su condición de ciudadanos y quienes tienen vedado, en la práctica, el ejercicio de estos derechos.

Desde el punto de vista específicamente educativo, el desarrollo de una pedagogía inclusiva tiene como punto de partida el interrogante de cómo producir y alimentar vínculos significativos de enseñanza, de transmisión, de pasaje de los elementos valiosos de la cultura, de las generaciones viejas a las jóvenes. Es decir, cómo producir lazo social sobre la base del vínculo pedagógico.

Esto significa que, para producir inclusión educativa, no alcanza con que los niños, niñas y jóvenes de los sectores populares accedan a la escuela. Tampoco alcanza con incrementar el tiempo de su escolarización, en horas de clase, días de clase o años de escuela. Como se verá en este trabajo, éstos han sido avances notables de las sociedades latinoamericanas a lo largo del siglo XX y, sin duda, para muchos sectores, estas conquistas constituyen un importante progreso respecto de la situación de las generaciones precedentes.

Sin embargo, la perspectiva de la inclusión educativa requiere prestar atención a la producción de vínculos, a la construcción de lazos

y al acto de transmisión que une a docentes y alumnos, teniendo en cuenta las difíciles situaciones concretas en que se desenvuelve el hecho educativo en nuestras escuelas, la trama que tejen nuestras pequeñas prácticas cotidianas.

La perspectiva de la inclusión educativa se preocupa por que los niños, niñas y jóvenes accedan a la escolarización, pero también se ocupa de que esta escolarización les permita desarrollar lazos de pertenencia a una totalidad cultural, a un tejido social, sin ignorar los puntos de partida, las diferencias y la diversidad de los contextos culturales en los que habitan y construyen su identidad, y sin olvidar que estos lazos, para promover la emancipación, deben producirse en condiciones de justicia[2].

A fin de abordar este conjunto de temas y el lugar particular que ocupa en ellos el equipo directivo, este trabajo empieza por considerar la formación con respecto al tema de la inclusión educativa. Se trata, en primer término, de observar la construcción del lugar de quien enseña, su saber, sus sensibilidades, sus preocupaciones y su tarea. Tratamos de reflexionar aquí acerca del modo en que la formación de los directivos y docentes ha registrado la problemática de la inclusión educativa, ampliando la mirada sobre los discursos que inciden en esta formación y que producen representaciones sobre lo que debe ser y hacer un docente, que condicionan la experiencia escolar.

Luego, proponemos un abordaje de las perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje, y buscamos identificar los elementos de un enfoque inclusivo en las prácticas cotidianas de enseñanza y en las experiencias escolares de los niños y jóvenes. Se trata aquí de revalorizar la enseñanza como elemento central del hecho educativo. No es posible producir inclusión educativa si la escuela no se ocupa de la

2 Nos interesa plantear aquí que la construcción y reconstrucción de lazos sociales no puede recrear condiciones de injusticia. Los lazos que constituyen la trama social también pueden ser lazos alienados, vínculos de dominación o dependencia. La inclusión debe proponerse la construcción de vínculos que permitan prácticas de emancipación, de reconocimiento, de transformación de la sociedad.

transmisión de los elementos valiosos de la cultura[3] a los niños y jóvenes. Tampoco es posible producir inclusión educativa sin un adulto que apueste y confíe en la posibilidad de aprender de sus alumnos y les proponga hacerlo. Sin dudas, la multiplicidad de problemas derivados de las situaciones de exclusión lleva a las escuelas a desempeñar funciones de asistencia, alimentación, atención primaria de la salud, contención, mediación en situaciones de violencia, entre otras. Sin embargo, en la medida en que estas funciones desplazan el foco de la experiencia escolar de la enseñanza de conocimientos, valores y habilidades, es muy probable que se profundicen las situaciones de exclusión.

En el siguiente apartado, abordamos el tema del lugar del equipo directivo en los vínculos pedagógicos como instancias de producción de inclusión educativa y, por esa vía, de construcción del tejido social. Las relaciones entre los directivos, los docentes, las familias y los alumnos son la materia concreta sobre la que opera la inclusión educativa. Queremos aquí ofrecer una reflexión acerca de las distintas perspectivas puestas en juego en la construcción de los vínculos y el modo en que éstos se expresan en la construcción de una experiencia escolar.

Finalmente, en las conclusiones, volvemos sobre los interrogantes acerca del lugar del equipo directivo en la formación de los docentes, en las perspectivas sobre la enseñanza y en la producción de vínculos, en la búsqueda de la inclusión educativa.

Se verá que, en muchos casos, hemos recurrido a la historia. Esto es así porque hablar de pedagogía de la inclusión supone cambios en algunas prácticas de todos los días. Y, en toda práctica, hay dos aspectos que inciden fuertemente: la memoria del pasado y la situación

---

3 Aquí debemos tener en cuenta que la determinación de estos elementos no es una decisión fácil ni se resuelve de una vez y para siempre. Será necesario lograr acuerdos con nuestros colegas, porque se trata de una decisión colectiva. Será necesario también afinar la escucha, para entender que lo que es valioso para el director o para el maestro no necesariamente lo es para las familias o los alumnos. Se trata, además, de repensar el currículum en relación con el contexto de nuestros alumnos y sus familias.

presente. En toda experiencia –incluso la más cotidiana, como la del arte de la cocina o la del uso del tiempo libre–, apelamos a la memoria. En este sentido, trabajar sobre las memorias docentes o las culturas docentes históricamente construidas supone, desde nuestra perspectiva, habilitar la posibilidad de abrir la historia para revisarla y para poder decidir con más libertad qué deseamos conservar o recordar y qué podemos olvidar o dejar por ahora. También es muy importante el presente, ya que trae el componente político, el papel de las instituciones y el papel que éstas juegan hoy, desde las familias hasta las políticas educativas.

CAPÍTULO 1

Formación docente e inclusión educativa

¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Según qué sensibilidades? Estos y otros interrogantes se encuentran en la base de cualquier reflexión sobre la experiencia escolar. Del mismo modo, la definición de quién enseña, en qué condiciones y ocupando qué lugar en relación con los alumnos es clave para pensar y comprender lo que hacemos cotidianamente en nuestras escuelas. Pero existen también otros interrogantes que hoy nos inquietan: ¿qué lugar ocupa el directivo en la formación de los docentes?, y ¿qué lugar ocupan en dicha formación las preocupaciones acerca de la inclusión educativa?

La formación docente ha sido uno de los elementos más fuertes en la organización de la escuela y del proceso de escolarización de nuestras sociedades. Comprender el peso de la formación de los docentes en la experiencia escolar puede ofrecernos herramientas para entender el propio lugar asignado al docente, tanto por el saber pedagógico como por los discursos socialmente instalados, y reflexionar sobre el papel del equipo directivo en esta formación.

Desde la invención del aula y de la escuela –o, tal vez, desde aun antes–, es posible identificar un conjunto de conocimientos acerca de la propia actividad de enseñar, diferente de aquello que debe ser enseñado. La existencia de ese saber dio lugar a la idea de que la actividad de enseñanza requería una formación específica y no podía quedar librada a la simple experiencia. Docente, maestro, profesor debían aprender a enseñar antes de dedicarse a la enseñanza. Esta concepción acerca de cómo se llega a ser docente se instaló en el centro de la construcción de la escuela y de los sistemas educativos modernos.

En la actualidad, resulta cada vez más claro que los docentes se forman y alimentan sus prácticas no sólo con los saberes sistemáticos transmitidos en las instituciones de formación (universidades, escuelas normales, institutos) o a través de actividades de capacitación, sino también con la experiencia de sus colegas de mayor trayectoria, con su propia biografía como alumnos y alumnas, con sus lecturas y con los discursos socialmente instalados acerca de la docencia.

Por otra parte, el saber sobre la enseñanza no es neutral. Supone una posición frente a los conflictos que atraviesan la sociedad. Así, en sociedades crecientemente desiguales como las que encontramos en América Latina, las reflexiones sobre la formación de docentes deben tomar necesariamente en cuenta el desafío de la inclusión educativa.

Una escuela que adopta como tarea central la inclusión educativa es producto de una decisión del conjunto de actores escolares, particularmente de directivos y docentes. La inclusión educativa no es, entonces, una tarea más, al lado de la transmisión de determinados contenidos o la formación de cierto tipo de habilidades. Dado que los mecanismos de exclusión están actuando y acentuándose permanentemente en nuestras sociedades, una escuela que no apueste decididamente por la inclusión educativa se verá cada vez más forzada a la producción de desigualdad.

Por otra parte, tal como se planteará en este trabajo, exclusión e inclusión son dos extremos de un proceso complejo, que incluye un conjunto de situaciones de vulnerabilidad y de riesgo. La exclusión nos habla de la desvinculación absoluta de los individuos respecto de las identidades colectivas y, en suma, respecto de la sociedad en la que viven. Sin embargo, antes de esta situación extrema, encontramos contextos de tránsito sobre los que la escuela puede y debe operar. Jóvenes, niños y niñas que viven en condiciones de pobreza pero que aún se vinculan con las escuelas, familias que se fracturan pero que aún habilitan lugares de afecto para los niños y las niñas, contextos de violencia en los que aún persisten lazos de solidaridad, son situaciones complejas que desafían el papel de las escuelas y los maestros.

En este apartado, nos proponemos abrir una reflexión y una serie de interrogantes acerca de la formación de los docentes en la pers-

pectiva de la inclusión educativa, y acerca del lugar de los directores en estos procesos de formación.

Si bien haremos referencia a la formación de docentes en sentido amplio, será conveniente distinguir entre una formación inicial y una formación continua de los docentes.

- Nos referimos a **formación inicial** al hablar de las carreras que llevan a la obtención de titulaciones (ya sea de nivel medio o superior, universitario o no universitario) que habilitan, en cada país, para el ejercicio de la docencia. En muchos casos, esta formación inicial de los docentes fue uno de los pilares de la conformación de sistemas educativos nacionales. Se le destinaron instituciones específicas que fueron, además, usinas de producción de un saber pedagógico.

- Al hablar de **formación continua**, nos referimos a las actividades de capacitación, actualización y formación destinadas a quienes ya ejercen la actividad docente. Esta función tiene antecedentes en el proceso de formación de los sistemas educativos, pero su consolidación como una práctica institucionalizada, regular y estable es bastante reciente y, en algunos casos, aún no está del todo instalada. Por otra parte, en los lugares en los que se la llevó a cabo sistemáticamente, adoptó formas diversas. En muchos casos, se trata de actividades de capacitación que no se apoyan en procesos reflexivos, que no parten de la mirada que los docentes pueden desarrollar sobre sus prácticas, el contexto de su actividad, la institución en la que trabajan, los alumnos y las alumnas, y sus familias.

A continuación, iniciamos un recorrido panorámico de algunas de las tradiciones más importantes de la formación docente en América Latina[4] y sus vinculaciones con la problemática de la inclusión educativa.

---

4 El amplio espacio latinoamericano, la diversidad de experiencias históricas y sociales, constituye un factor de gran complejidad al momento de construir miradas panorámicas. Si bien es posible describir grandes trayectorias estructurales de los sistemas educativos, existen particularidades históricas, políticas y pedagógicas en los distintos casos nacionales a las que conviene prestar atención. En nuestro caso, hemos optado por caracterizar grandes trazos comunes, aunque es necesario advertir que las experiencias históricas particulares pueden presentar diferencias más o menos significativas en relación con estos grandes trazos.

1. La inclusión educativa en las tradiciones de la formación docente

Cuando comenzaron a formarse los sistemas educativos modernos, desde fines del siglo XVIII en Europa y desde la segunda mitad del siglo XIX en América Latina, resultó cada vez más claro que existía un conjunto de saberes, prácticas y principios de la enseñanza que eran diferentes de saber leer, escribir o calcular.

La consolidación de estos saberes fue paralela a la formación de la escuela. Sin embargo, desde su origen, se pusieron en juego distintas alternativas. Un ejemplo de ello es la introducción, en la primera mitad del siglo XIX, del método mutuo en muchas regiones de América Latina, que proponía algo muy diferente de la idea de un maestro que explicaba en el centro del aula y que se dirigía, al mismo tiempo, a todos los niños.

a. La preparación en el método mutuo

El método mutuo postulaba una serie de pasos ordenados para un amplio espacio del aula con los alumnos divididos en clases (filas de diez alumnos), en cuyos extremos se ubicaban los monitores (alumnos aventajados), que verificaban el cumplimiento de los pasos, daban consignas de trabajo y cuidaban la disciplina del grupo. El maestro, ubicado en el frente, impartía las instrucciones generales a los monitores localizados en el extremo de la clase (fila de alumnos) por medio de carteles y silbatos. Aproximadamente cada quince minutos, los alumnos rotaban de actividad y cambiaban de grupo, en función del nivel que tenían. Los más adelantados se ubicaban en las primeras filas y los más atrasados, en el fondo. El método se completaba con un sistema de castigos y premios.

Tal complejidad de la enseñanza requería la formación específica de los maestros y maestras, por lo que, en muchos casos, sobre la base del método mutuo, se instalaron escuelas de formación de maestros.

El método mutuo anticipaba los importantes procesos de escolarización masiva, al permitir enseñar a una gran cantidad de niños con un número reducido de maestros y maestras, y, a la vez, marcaba el comienzo de una tradición de formación para la actividad de enseñar.

b. La formación para la normalización

Con el correr del siglo XIX, cada vez resultó más claro que el ejercicio de la enseñanza no podía quedar librado a personas que adquirían su experiencia en el propio ámbito escolar, tal como había ocurrido en la tradición educativa colonial. En cada sistema educativo, se crearon instituciones de formación de los maestros, maestras y profesores, a la vez que se construyó un saber pedagógico cada vez más rico en su vínculo con la práctica de la enseñanza.

Sin embargo, esa formación de maestros apuntó a un modelo de inclusión según el que no sólo quedaban muchos niños y jóvenes fuera de la escuela sino que, además, se impuso compulsivamente una cultura por encima de muchas otras.

En efecto, en América Latina, la conformación de los sistemas educativos se produjo en el marco de la construcción de regímenes políticos elitistas. En las nuevas repúblicas latinoamericanas, sólo una pequeña fracción de las sociedades nacionales podía ejercer el derecho a elegir y ser elegida para participar en el gobierno. Amplios sectores de la población se hallaban excluidos de estos regímenes políticos, aunque gozaran de libertades individuales[5].

---

5 Los derechos civiles y políticos formaron parte del esquema filosófico básico del liberalismo republicano del siglo XIX en Europa, y de su correlato en los regímenes políticos latinoamericanos. Este esquema diferencia dos tipos de derechos: los derechos civiles corresponden a todos los individuos y son los que se refieren al conjunto de las libertades individuales (de expresión, de culto, de comercio, de circulación, etc.). Entre estos derechos, se encuentra el derecho a enseñar y aprender. En cambio, los derechos políticos se refieren a la participación en un régimen político representativo y son básicamente dos: el derecho a elegir y a ser elegido. Este último conjunto de derechos estuvo vedado a las mujeres, en la mayoría de los países latinoamericanos, hasta bien entrado el siglo XX.

La educación se definía como una de estas libertades individuales pero, a la vez, se consideraba una herramienta de imposición de un patrón civilizador, por lo que adoptó la paradójica forma de una libertad individual cuyo ejercicio resultaba obligatorio[6].

En ese marco, la formación de los maestros y maestras se pensó como una herramienta indispensable para contar con agentes del Estado diseminados por el territorio, responsables de "civilizar" a las masas. Se trataba de incorporar a las poblaciones americanas a un patrón particular de civilización, pensado de acuerdo con los valores de las elites. En esa matriz, los maestros y maestras debían desempeñar el papel de funcionarios del Estado, frente a la dispersión de prácticas educativas heterogéneas, articuladas en torno a distintos tipos de instituciones preexistentes a los sistemas educativos.

Para ello, en todos los países, se crearon instituciones específicas encargadas de su formación. La institución típica creada en casi todos los países fue la "escuela normal". Bajo esta denominación, se establecieron distintos modelos institucionales, a veces centralizados y otras veces diseminados, de acuerdo con el régimen político y la extensión territorial de los países. A lo largo del siglo XX, el conjunto de instituciones dedicadas a la formación de docentes se volvió más complejo. Las universidades comenzaron a ocuparse cada vez más de la formación de maestros y profesores, y se crearon instituciones de nivel medio o superior dedicadas a la formación de otro tipo de docentes, destinados a modalidades especiales de los sistemas educativos (educación rural, educación indígena, educación de adultos, educación técnica, entre otras).

6 En la Argentina, la Ley 1420 de Educación Común, sancionada en 1884, establecía la educación primaria obligatoria. En México, la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal, de 1867, establecía que la instrucción primaria sería obligatoria y gratuita. En Uruguay, en 1877, se decretó la educación obligatoria, laica y gratuita. En Chile, la ley de educación primaria obligatoria fue sancionada recién en 1920. Pero, en general, puede decirse que, entre la segunda mitad del siglo XIX y las dos primeras décadas del siglo XX, todos los países de la región establecieron un marco legal que estipulaba la obligatoriedad escolar, considerándola, a la vez, una de las libertades individuales.

En concreto, la formación de docentes se tradujo en un mecanismo de homogeneización interna de los sistemas educativos en conformación. Se trató de generar un modelo de docente que encarnase la figura del agente estatal por excelencia y que desplazase al maestro idóneo, sin titulación, con una preparación puramente práctica o directamente sin preparación.

En muchos países, en este período, se produjo la inclusión de vastos sectores de la población en los sistemas educativos. En efecto, la construcción de sociedades nacionales se llevó a cabo a través del proceso de escolarización. Sin embargo, la inclusión distó de ser plena. La concepción de universalidad del derecho educativo se topó con múltiples restricciones: poblaciones aborígenes, mujeres, sectores campesinos, inmigrantes, entre otros, no fueron abarcados por este derecho, de manera que, si su definición era la de la universalidad, su manifestación práctica implicaba una serie de importantes limitaciones. Del mismo modo, los conocimientos y valores que transmitía la escuela suponían un modelo opresivo de civilización de los sectores indígenas, campesinos, pobres y analfabetos de todo tipo.

Desde el punto de vista de la formación de los maestros y maestras, este período se caracterizó por la confrontación entre la voluntad normalizadora del Estado, que buscaba la homogeneidad de un cuerpo docente compenetrado con la empresa civilizatoria, y una dispersión de agentes educadores, heterogéneos, surgidos en torno a iniciativas de distintos grupos, sectores e instituciones preexistentes. El concepto de normalización permite abarcar el conjunto de marcos ideológicos, doctrinarios y teórico-pedagógicos interesados en homogeneizar culturalmente a poblaciones diversas, con tradiciones e historias particulares, con lenguas y modos de producción diferentes. En este sentido, la escuela fue concebida más como un medio de aplazamiento de las diferencias que como un medio de integración.

En la primera mitad del siglo XX, se consolidaron estos sistemas educativos y se generó un gran movimiento de expansión de la escolarización en América Latina, aunque con diferencias importantes entre los países y también dentro de cada uno de ellos. La conformación de sociedades de masas y la profundización de procesos de migración

del ámbito rural a las ciudades[7], entre otros fenómenos, generaron nuevas condiciones para el proceso de escolarización. Por su parte, la formación docente también experimentó una serie de transformaciones entre las que destacan el activismo pedagógico y un énfasis en el nacionalismo.

c. La formación para una escuela nueva

La Escuela Nueva y el activismo pedagógico en general comenzaron a afectar la formación de los maestros; su característica más saliente era el desplazamiento del centro de la escena pedagógica del docente y su saber. Esto se debió a que se consideraba que el modelo pedagógico "tradicional", signado por el protagonismo del docente, implicaba ignorar los intereses de los niños y niñas, y suponía un acto de transmisión educativa basado en la imposición. En cambio, en ese lugar central, se colocó el interés (supuesto o real) del niño, ya fuera como apelación a su libertad, a su espíritu, a su nivel madurativo o a su actividad como el mejor medio para aprender.

El activismo pedagógico, sin embargo, no produjo una apertura hacia procesos de inclusión educativa significativos. La consideración del interés del niño no dio lugar a la reflexión sobre las pautas culturales de los grupos oprimidos y su lugar en la escolarización. En cambio, una de las huellas más importantes en la formación de los maestros y maestras fue la consideración de que, para que la enseñanza fuese efectiva, debía prestarse atención al interés de quien aprendía.

7 A lo largo del siglo XX, se produjo un proceso de creciente urbanización de las sociedades occidentales. Esto tuvo que ver, en buena medida, con la expansión del capitalismo industrial, que requería, a la vez, la concentración de la fuerza de trabajo en los núcleos urbanos y desplazaba a la población del campo a partir de la mecanización de la producción agrícola. En aquellas sociedades que no experimentaron este fenómeno, la urbanización se produjo por la crisis de las unidades productivas rurales, las pequeñas propiedades campesinas dedicadas a la subsistencia o la concentración latifundista de la tierra, como consecuencias de su integración dependiente en el mercado mundial.

d. La preparación para el fortalecimiento del nacionalismo

Otra característica de este período fue el acento en el nacionalismo, profundizado por el peso de las guerras mundiales[8]. Este nuevo nacionalismo cuestionaba el modelo liberal republicano de conformación de los Estados nacionales latinoamericanos. Las ideologías predominantes en esta etapa concebían a la sociedad como un cuerpo único o como un organismo cuyos miembros eran grandes corporaciones (sectores patronales, gremios, iglesias, educadores, estudiantes).

Sobre la base de este modelo, se produjo una masificación de la formación de los docentes. Asimismo, gran parte de los sistemas educativos de la región experimentaron una fuerte expansión en su cobertura, de manera tal que incorporaron sectores de la población hasta entonces marginados. Sin embargo, este crecimiento de la escolarización no se tradujo en una inclusión educativa plena. Por el contrario, en muchos casos, siguió vigente un patrón cultural excluyente que ordenó el currículum y se expresó en la profundización de la desigualdad no sólo entre quienes iban o no iban a la escuela sino también dentro de la propia experiencia escolar[9].

A partir de la segunda mitad del siglo XX, se agregaron dos nuevos componentes a la formación y práctica docente: la concepción de la educación como derecho social y la tecnocracia educativa.

---

8 Nos referimos aquí a las dos guerras mundiales, pero también pueden incluirse otros conflictos asociados, como la guerra civil española.

9 En este sentido, un caso es, por ejemplo, la castellanización forzosa de la población en muchos países en los que los grupos aborígenes constituyen sectores importantes de la población. En lugar de ampliar y complejizar los conocimientos que la escuela transmite, incorporando principios más plurales de organización del saber, en la expansión de los sistemas educativos de la segunda mitad del siglo XX, se experimentó una rigidización de un currículum etnocéntrico, fundado en los valores e intereses de los sectores medios urbanos y las elites intelectuales.

e. La formación para una educación entendida como derecho social

Hacia mediados del siglo XX, la educación había dejado de pertenecer al universo de las libertades individuales: se la concebía entonces como parte de los derechos sociales. Las libertades individuales caracterizan las relaciones entre las personas, en su condición de individuos libres, mientras que los derechos sociales corresponden a la asistencia y cobertura que un Estado debe prestar a sus ciudadanos. Si las primeras ponen en relación a los individuos entre sí, la segunda pone en relación a cada ciudadano con el Estado.

La segunda posguerra consolidó esta tercera generación de derechos entre los que se contaba la educación[10]. Si los derechos civiles correspondían a la totalidad de los individuos y los derechos políticos estaban restringidos a la elite y concernían a la capacidad de elegir y ser elegidos, los derechos sociales involucraban a todos los ciudadanos, y debían estar garantizados por el Estado, como una respuesta a las necesidades de distintos sectores de la sociedad, sobre todo, de aquellos que se encontraban en situaciones desventajosas.

Además, a esa combinación de nacionalismo, activismo pedagógico y visión de la educación como derecho social, se agregó un cuarto componente: el enfoque tecnicista de la práctica educativa.

10 La declaración universal de los derechos humanos de 1948 establecía, junto con los derechos civiles y políticos, un conjunto de derechos sociales, culturales y económicos, que tenían que ver con el acceso al trabajo, a los sistemas de salud, al descanso, al ocio y a la educación.

f. La preparación para la tecnocracia educativa

Esta tradición se consolidó sobre la base del auge de la teoría del capital humano[11] y el planeamiento estatal.

Los docentes se consideraban meros ejecutores de vastos procesos de un planeamiento educativo elaborado por especialistas en niveles centrales del Estado. En sus manifestaciones más extremas, este modelo planteaba la posibilidad de desplazar a los docentes del lugar de la enseñanza y generar procesos de aprendizaje a partir de recursos tecnológicos, del diseño de materiales autoadministrados y del uso intensivo de los medios de comunicación masiva.

Este modelo tecnicista permitiría controlar, desde las instancias centralizadas, la diversidad de la experiencia escolar, sobre todo, en un momento en que los propios sistemas educativos se volvían más complejos. Por su parte, la actividad de los maestros y maestras, concebidos como ejecutores y técnicos, fue objeto de creciente control y regulación[12].

En esta etapa, se produjo una combinación de estos aspectos en la formación de los maestros y maestras, que, a su vez, fueron fundando sindicatos docentes y comenzaron a concebirse a sí mismos como trabajadores y a confrontar, en ocasiones, con el Estado. En efecto, la creciente urbanización de las sociedades latinoamericanas

11 La teoría del capital humano deriva de la idea de que el desarrollo económico se funda en una serie de recursos estratégicos, entre ellos, la formación de recursos humanos que requeriría el sistema productivo. Así, la educación y, en particular, la formación técnica y tecnológica constituirían un factor importante del desarrollo. En función de esta teoría, los sistemas educativos debían orientarse fundamentalmente hacia la formación de recursos humanos, dando más importancia a la formación de trabajadores calificados que a la formación de ciudadanos, por ejemplo.

12 La mayoría de los países latinoamericanos experimentaron este modelo. La creación de las áreas de planeamiento educativo y, en ocasiones, la aparición de ministerios nacionales de planeamiento, junto con programas de alfabetización masiva a través del uso de tecnología educativa aplicada a los medios de comunicación, son sólo dos ejemplos del impacto que tuvo este modelo en los sistemas educativos de América Latina.

sentó las bases para la consolidación de amplios sectores de trabajadores sindicalizados. En muchos países, los docentes formaron parte de este movimiento y constituyeron sindicatos de gran envergadura.

Simultáneamente, desde fines de la década del cincuenta, las sociedades latinoamericanas experimentaron procesos de radicalización política de los sectores jóvenes, asociados a distintos actores sociales como los trabajadores, los grupos indígenas, los intelectuales, entre otros. En este contexto, y por fuera de los sistemas educativos nacionales, se fueron gestando experiencias educativas valiosas, generalmente asociadas a grupos y sectores excluidos de la educación formal. Sin dudas, una de las experiencias más relevantes, en este sentido, fue la de Paulo Freire en Brasil, con la alfabetización de adultos excluidos del sistema escolar, aunque es posible observar todo un movimiento de experiencias educativas dirigidas a y protagonizadas por los sectores oprimidos, con un gran potencial transformador[13].

g. La formación para la Educación Popular

Estas experiencias cuestionaban la noción de que toda práctica educativa reprodujese desigualdades sociales. Por el contrario, rechazando la idea de transmisión, las alternativas pedagógicas generadas en estas experiencias proponían concebir la práctica educativa como un factor de transformación social.

Por otra parte, estas iniciativas se declaraban definidamente a favor de la educación no formal y cuestionaban los sistemas de educación

---

13 La noción de Educación Popular, que engloba estas experiencias, es de larga data. Sarmiento empleó la denominación “educación popular” para referirse a la educación del pueblo, a la necesaria formación del ciudadano como fundamento de la construcción de una sociedad democrática moderna. Sarmiento pensaba que esta educación popular debía estar en manos de la sociedad civil y que el papel del Estado, en todo caso, debía ser el de sostener y promover la escolarización. Para Sarmiento, sin embargo, lo que estaba en juego era el pasaje de una sociedad considerada “bárbara” a una “civilizada”, mediante la adopción del patrón cultural, las instituciones políticas y los modos de producción de las sociedades europeas y norteamericana.

formal por considerarlos, fundamentalmente, aparatos de reproducción ideológica de las relaciones de opresión. En este carácter de oposición a la escolarización formal, esta forma de concebir el hecho educativo impactó en la formación de los docentes más como un cuestionamiento a otras tradiciones de pensar la educación, que como un nuevo modo de entender la experiencia escolar[14].

Sin embargo, sus cuestionamientos permitieron reconocer que, si bien la escuela no logra preservarse del todo de la reproducción de las desigualdades sociales, la institución educativa tiene márgenes que permiten a sus integrantes, si se lo proponen, gestar experiencias pedagógicas más justas en relación con el sistema dominante.

En otro sentido, las experiencias de Educación Popular mostraron la capacidad de distintos sectores de la sociedad civil para generar alternativas educativas dirigidas y protagonizadas por los sectores populares. Frente a las preocupaciones estatales por extender la escolarización, las experiencias de Educación Popular tenían la capacidad de ser mucho más inclusivas, puesto que partían del cuestionamiento de las condiciones de opresión y conferían un lugar protagónico a las pautas culturales de los sectores excluidos.

Además, por el tipo de vínculo pedagógico que propone, la Educación Popular permitió repensar el lugar del docente como un educador que aprende en el propio acto de enseñar, y al alumno o alumna no como un mero receptor sino como un productor de conocimientos, como quien explora, conoce y transforma el mundo en el que vive. Asimismo, esta corriente permite pensar el vínculo pedagógico más allá de la institución escolar. Los docentes y los alumnos y alumnas no sólo son actores escolares sino miembros de una trama social más amplia; de dominación o de solidaridad, de opresión o de cooperación.

---

14 Si bien, en la mayoría de los países, no se produjo una adopción de los principios de la Educación Popular dentro de los sistemas educativos formales, en algunos casos, ésta estuvo al servicio de campañas de alfabetización promovidas por el Estado, como en el caso de Nicaragua.

Las últimas décadas se caracterizaron por un impulso masivo de los procesos de reforma educativa en la región. Estas reformas incluyeron, como era natural, las instancias de formación de docentes. En este proceso, los conceptos de autonomía y profesionalización docente fueron recurrentes, y orientaron la reorganización de la formación de maestros y profesores.

Estas reformas produjeron una expansión adicional de los sistemas educativos y promovieron, en muchos países, un incremento de los años de escolaridad. Sin embargo, como en períodos anteriores, esta expansión no fue sinónimo de inclusión educativa, sino que mantuvo –y, en ocasiones, profundizó– pautas de reproducción de la desigualdad social dentro de las escuelas.

2. La inclusión educativa en la formación docente hoy

¿Cómo se manifiestan estas tradiciones de la formación docente en la actualidad? ¿En qué medida existen hoy condiciones para que la formación docente se oriente en el sentido de la inclusión educativa?

Las tradiciones señaladas se combinan en la actualidad de la formación de docentes en nuestra región. Durante los años noventa, se llevó a cabo una serie de reformas educativas que implicaron una modificación de las concepciones dominantes sobre la formación de los docentes. Estas reformas afectaron el currículum de la formación y, en algunos países, dieron lugar a reorganizaciones completas de los sistemas de formación docente inicial y continua.

Dos conceptos ocuparon el lugar central en los discursos acerca de la formación de los docentes y acerca del papel docente en general: autonomía y profesionalidad.

a. La autonomía del docente

Fue concebida como la capacidad de cada docente para conducir su actividad de acuerdo con su propio criterio. El punto de partida conceptual era romper con el modelo tecnicista según el cual el docente era un mero ejecutor, un técnico intérprete de un guión constituido por el currículum, los materiales de lectura y las prescripciones emanadas de los niveles centrales de los sistemas educativos.

Como contraparte, la autonomía suponía una formación pedagógica sólida de los maestros que, enfrentados a situaciones variables, a contextos diferentes, a grupos de alumnos con características diversas, debían tomar decisiones sobre la base de sus propios criterios y fundándose en presupuestos teóricos.

La idea central era abandonar la noción de la prescripción didáctica sobre la tarea del docente y proponer una serie de elementos teóricos, metodológicos y pedagógicos que permitieran a cada docente tomar decisiones frente a situaciones cambiantes y ocasiones imprevistas.

b. La profesionalidad

El complemento de este concepto fue la noción de profesionalización. Si bien, desde hacía décadas, existía en diversos ámbitos un debate sobre el docente como profesional, en los años noventa se profundizó un consenso en cuanto a la necesidad de hacer de la docencia una actividad profesional.

Sin embargo, los modelos de profesión existentes no eran necesariamente asimilables a las condiciones en las que se ejercía la actividad docente. Las profesiones liberales, como las de médico, abogado, etc. suponían un modelo de escasa regulación y un vínculo distante con el Estado, a la vez que implicaban un tipo de ejercicio profesional muy individualista.

Otras profesiones provenían de la conformación de los cuerpos burocráticos del Estado y proponían un modelo fuertemente verticalista y cerrado, en el que se veía recortado el empleo de criterios autónomos para tomar decisiones.

Frente a estas alternativas, la docencia se definió como una profesión particular, que debía fundarse en la toma de decisiones autónoma pero que implicaba la articulación con equipos de trabajo, en marcos de regulación importantes y con un fuerte vínculo con las agencias del Estado.

Estos conceptos –autonomía y profesionalidad– se discutieron y criticaron en el contexto de la implementación de las reformas educativas. Una de las críticas más importantes era que estos conceptos escondían una flexibilización del trabajo de maestros y profesores, e implicaban para ellos la pérdida de derechos adquiridos como la gran estabilidad laboral de la que gozaban en muchos países y una intensificación de la exigencia sobre la labor docente, entre otras cuestiones.

Por otra parte, en el propio contexto de las reformas educativas, pronto resultó evidente que no alcanzaba con efectuar reformas en las instituciones y prácticas de formación inicial de los docentes, sino que era necesario promover procesos de actualización de los docentes en ejercicio.

La renovación de los planteles de formación docente de los distintos sistemas educativos no se produciría de inmediato, de manera, que para poder llevar a cabo en toda su profundidad las reformas educativas, se pusieron en marcha sistemas de actualización, generalmente vinculados a las reformas del currículum de la educación básica y media, centrados en la actualización disciplinar y didáctica.

Bien pronto, esta modalidad de capacitación docente mostró sus avances pero también sus desventajas. Por un lado, instaló como una actividad importante de los sistemas educativos la capacitación de los docentes, y permitió extender y masificar la participación de los docentes en actividades de formación continua.

Pero, por otro lado, al tomar a los docentes individualmente, esta forma de capacitación ayudó poco a la consolidación de equipos docentes. Además, tomaba como punto de partida y contenido de la oferta de actualización las preocupaciones de los niveles de centralización de la conducción educativa (asociados a la implementación de políticas educativas importantes), como la introducción de nuevas tecnologías o a la reforma curricular. En muy pocos casos, esta oferta de cursos tomó como contenido sus propios problemas y temas surgidos de la experiencia escolar de maestros y profesores. Por ello, además, en estos modelos de capacitación, los directores no tenían ninguna función sustantiva en la formación continua de los maestros. La capacitación se articulaba, por un lado, con la carrera formativa individual de cada maestro y maestra y, por el otro, con los temas más importantes de la reforma educativa.

En el caso particular de los equipos directivos, la agenda más difundida en la región se refirió a conocimientos relacionados con la teoría de la gestión, provenientes del campo del management y la administración de empresas. Nociones como la de liderazgo, por ejemplo, sufrieron una retraducción al ámbito educativo, tuvieron, al comienzo, un fuerte contenido asociado al mundo empresario. Por otra parte, si bien la formación de directivos se ubicó en la agenda formativa no tuvo la difusión ni la importancia en las políticas del continente.

c. La centralidad de la experiencia escolar

Frente a estas concepciones, en los últimos años, es posible encontrar experiencias que están renovando tanto la formación inicial como la continua. En muchos casos, comienza a ponerse en el centro de la formación la propia experiencia escolar. La formación y la capacitación comienzan a enfocarse en las problemáticas formuladas por los propios docentes en las escuelas, a partir de su trabajo cotidiano, en lugar de ser el reflejo de los temas y problemas planteados por la conducción de los sistemas educativos.

Por otra parte, a diferencia de la oferta de cursos destinados a los docentes tomados individualmente, comienzan a registrarse iniciativas dirigidas a fortalecer equipos docentes, que hacen hincapié en la reflexión compartida y en el trabajo institucional colectivo. Así, en distintos países, es posible observar acciones de capacitación que hacen centro en las escuelas y adoptan como contenidos y temáticas aquellas problemáticas que los docentes encuentran en la experiencia escolar, y promueven acciones de formación compartida de todo el equipo docente.

En el mismo sentido, es posible encontrar experiencias de formación horizontales, en las que los propios docentes, protagonistas de experiencias pedagógicas destacadas o identificados por su trayectoria y formación, comparten con sus colegas espacios de formación, ya sea en las propias escuelas o a través de asesoramientos en torno de problemáticas específicas.

En todo caso, tanto la formación docente como la capacitación parecen haber ganado en especificidad, en lugar de permanecer a la sombra de otras políticas educativas de las cuales serían una instancia de implementación. Ya no se trata de que, a través de la capacitación, se aplique una política educativa específica, o de que la reforma curricular de la formación docente sea un reflejo de la reforma curricular del nivel primario o medio. En cambio, se consolidan especificidades tales como el reconocimiento de la experiencia pedagógica, la consolidación de equipos de docentes o la dimensión política de la acción educativa.

d. La centralidad de la tarea docente

En este sentido, es posible observar un nuevo giro en la noción de profesionalidad. Ya no se trata tanto de remitir la carrera del docente al modelo de distinto tipo de profesiones ni de debatir acerca de si el saber pedagógico es o no propio de una profesión sino, más claramente, de reconocer en la formación permanente de los docentes, a partir de los requerimientos de su práctica, un principio de organización profesional que tiene que ver con el compromiso con la calidad

de su tarea. Ya no es un factor externo el que orienta la formación, no se trata únicamente de exigencias provenientes de las regulaciones del sistema, obligaciones o recompensas, sino también de la responsabilidad que cada docente asume de ofrecer a sus alumnos mejores oportunidades educativas.

Por otra parte, la problemática de la exclusión se ha visto agudizada en nuestra región, en las últimas décadas. La desigualdad social creció y afectó, naturalmente, al ámbito educativo, a pesar de que las escuelas son unas de las pocas instituciones que aún están en condiciones de mitigar los efectos de la inequidad.

e. El dilema de las políticas focalizadas

En el contexto de las reformas educativas (a su vez, enmarcadas en procesos de reforma estructural de los Estados nacionales), el problema de la exclusión fue atendido a través del diseño de políticas focalizadas. Estas políticas partían de la identificación de poblaciones con carencias, con dificultades, empobrecidas o indigentes, o afectadas por otras problemáticas, y dirigían allí una serie de recursos destinados a su atención diferencial.

Si, por una parte, este tipo de políticas tendió a dar alguna respuesta a los efectos de la desigualdad social, en el mismo proceso, supuso la conformación de grupos sociales asistidos, poblaciones de niños y jóvenes que, cada vez más, se identificaban a sí mismos como los destinatarios de una oferta escolar "para pobres" y adoptaban, en consecuencia, posiciones receptivas y de resignación ante el fenómeno de la inequidad.

De esta manera, en muchos casos, las políticas focalizadas que combinan la asistencia social con la oferta escolar ignoraron toda preocupación por generar condiciones de emancipación de los sectores excluidos. En rigor, se trata de una incorporación de los excluidos como destinatarios de políticas educativas, pero sin generar inclusión educativa.

En este mismo sentido, la formación docente enfrenta el dilema de la inclusión educativa. ¿Continuará la formación centrada en contenidos de gestión y de didáctica que sofistican las técnicas de enseñanza pero no logran enfrentar la discriminación que supone el llamado "fracaso escolar"? ¿En qué medida la formación docente debe dirigirse especialmente a la atención de sectores en situaciones desventajosas? ¿En qué medida esta determinación de la formación produce un nuevo factor de desigualdad? ¿Cómo hacer para incorporar en la formación de los docentes el horizonte de una educación emancipatoria para los sectores excluidos?

Hasta el momento, observamos cómo estrategias externas repercutieron en la formación docente. Pero, ¿qué eligen los docentes a la hora de formarse? ¿Cuáles son sus lecturas para la reflexión y la actuación en la institución y en el aula?

3. La inclusión educativa en las lecturas de los docentes

Así como la formación inicial o continua ha incidido en los modos de entender la inclusión educativa en las escuelas, otras prácticas menos sistemáticas –como las lecturas que frecuentan los docentes– también han venido nutriendo la actividad de la enseñanza, las ideas pedagógicas de los maestros, sus actitudes y sensibilidades, así como las maneras de procesar las rutinas escolares y las situaciones excepcionales del aula. En este sentido, las lecturas de los maestros también influyen en los modos de entender y de asumir la inclusión desde la escuela.

¿Qué buscan los docentes en las lecturas? ¿Qué los anima a leer algunas cosas y no otras? ¿Cómo incide la lectura en las identidades de quienes enseñan? ¿Cómo atraviesa la lectura su oficio? ¿Cómo se traducen en las prácticas escolares?

Los maestros suelen buscar en libros y revistas ideas vinculadas al problema de los valores en el actual contexto, así como propuestas concretas que orienten la enseñanza de las diferentes disciplinas en la escuela. Por tanto, dos temas predominan: la moral y la práctica.

a. La moral

La exploración de lecturas sobre moral se relaciona con la inquietud que genera la percepción de una falta de referencias en un mundo que cambia aceleradamente. La demanda de lecturas sobre prácticas áulicas se asocia a la sensación de carencia de herramientas para enfrentar la enseñanza, según los parámetros que la sociedad y el Estado esperan hoy de la escuela.

Desde la perspectiva de los docentes, la delincuencia, la droga, la violencia, la muerte se agregan a los viejos "problemas de conducta" de sus alumnos, y a la desautorización vivida por ellos en las últimas décadas. A fin de dar respuesta a estos problemas, los docentes buscan lecturas que los ayuden a superar la preocupación moral que los aflige. Las lecturas que tentarán a los maestros serán, entonces, las que apunten a la cuestión de los valores desde una perspectiva didáctica o pedagógica y, de un modo bastante extendido también, la lectura de manuales de autoayuda.

¿Por qué los docentes buscan moral en libros y publicaciones periódicas? La lectura como búsqueda moral permite plantear dos movimientos que atraviesan los procesos de lectura: la percepción de la lectura como práctica moral y la búsqueda de moral en la lectura.

La percepción de la lectura como práctica moral es de larga data. Para Platón, la virtud es saber; el hombre que conoce lo bueno actúa virtuosamente. Si la virtud es un saber, puede enseñarse y aprenderse. Y para un recto aprendizaje están los libros, según lo pautado por la cultura occidental.

Se trata de la virtud conectada a un saber racional que reclama su enseñanza para que el hombre se conduzca virtuosamente. La educación pasa a centrarse entonces en el cultivo de la virtud que portan los libros. Una virtud religiosa consagrada en una ley universal divina o una virtud ciudadana que nace con los textos constitucionales y la formación de los Estados y las naciones.

La acción por puro respeto al deber, el cumplimiento del deber de la sujeción moral y la educación como estrategia privilegiada de regeneración moral fueron los núcleos de los discursos que nutrieron la pedagogía moderna. Según esta concepción, la educación debía ejercitar el razonamiento moral y formar el carácter o la personalidad; éstas eran las tareas fundamentales de quienes enseñaban.

La escuela de hace cien años, cuando se llevó adelante la misión de asimilar y homogeneizar culturalmente la sociedad, no sólo procuró una nación homogénea sino también una "moral homogénea", que estableció un único modo de ser varón, mujer, configurar una familia, encontrarse y saludarse en la calle, hablar y jugar con amigos, vestirse y arreglarse. Por eso, la escuela enseñó, a toda hora, deberes morales. Porque se quería un mismo patrón para todos. Y por eso se presentaba un mundo ordenado según esquemas precisos que relacionaban moralidad, vida práctica y orden público. Una idea de virtud que confundía civilidad con ciudadanía.

Los textos, en sí mismos maestros de la virtud, fueron el lugar desde donde los maestros imaginaron la inclusión. Como dijimos, "moralidad" se asoció a una especie de saber, e "inmoralidad" a una forma de error o ignorancia. Por ello el razonamiento y el juicio moral constituyeron parte de esa larga tradición en la educación. Razonamiento y juicio que niegan sentimientos y pasiones implicados en las cuestiones éticas o morales. Razonamiento y juicio, pero "establecidos" en una serie de preceptos que llegaban a través de libros con ejemplos y con imágenes. El bien y el mal, absolutos, casi universales. En el buen y en el mal camino, estudio o juego en la calle. Los ángeles estudian, los demonios se divierten en la calle. Racionalismo moral para las buenas costumbres, para dar a los niños una "buena base". Los "buenos alumnos" que estudian son los que después trabajan. Los "malos alumnos" se quedan "en la calle". Cuando los buenos alumnos salen a la calle se comportan de un modo diferente, según lo establecen los buenos modales. Pero los buenos alumnos no sólo estudian y se comportan con buenos modales, también se visten y lucen de modo prolijo y aseado, afuera y adentro, cualquiera sea el lugar de que se trate.

Formación moral ligada a la formación cívica, a la posibilidad de autogobernarse. Hasta con los amigos, el alumno debía saber conducirse y evitar actos “inciviles” como rascarse, meterse los dedos en la boca, en las narices, eructar, bostezar, estirarse, estornudar o sonarse con estrépito, mecerse en la silla, reclinarse en los muebles o apoyarse en otra persona, cortarse las uñas, cantar mientras otros hablan, etc.

La fuerza de esta tradición en la educación permite pensar en continuidades pero también en cambios, dada la profundidad de las transformaciones del mundo actual. Los maestros siguen buscando, en las lecturas, algo que históricamente estuvo presente en el discurso pedagógico y que se relaciona con los modos más tradicionales de concebir la inclusión educativa: inserción definida en términos de moralización.

Pero también se registran cambios: hoy muchos de estos discursos llegan renovados de la mano de los manuales de autoayuda. Emilio Tenti (2005) afirma –en un trabajo de investigación sobre la condición docente– que alrededor de 25% de los maestros lee libros de autoayuda y, por eso, los docentes tienden hoy a sostenerse en los consejos que les aportan nuevas versiones de lecturas psicologizadas sobre la moral.

Derrumbada la moral “buena y antigua”, los educadores frecuentemente plasman parte de sus inquietudes y lecturas en la elaboración de proyectos de educación en valores. Paradójicamente, muchas veces, también estos proyectos parten con cierta resignación y se hunden en el aula, porque muchos maestros están atravesados por un malestar que no hace lugar a la esperanza o a la confianza en que todos los niños pueden educarse.

A esta altura de los tiempos, la educación moral forjada y difundida en las aulas nos plantea una pregunta: ¿qué le hizo la educación moral al siglo XX? Inés Dussel afirma que, seguramente, este tipo de educación habrá sido cómplice de algo. Y la pregunta que sigue entonces es: ¿cuántas lecciones de inhumanidad se fueron aprendiendo a lo largo del siglo (desde el ataque a poblaciones civiles en la Primera Guerra Mundial hasta el uso de armas químicas para destruir enemi-

gos) mientras la humanidad aprendía este tipo de educación moral en las escuelas? Probablemente la respuesta no sea lineal, pero vale la pena pensarla para introducir ciertas preguntas sobre las lecturas de los maestros.

Tal vez, la mayor debilidad de la tradicional propuesta de educación moral sea la dificultad para percibir y trabajar la fragilidad emocional que expresan niños y jóvenes a partir de las transformaciones económicas, sociales, culturales y tecnológicas que atraviesan sus vidas y las de sus familias. Una moral vinculada a los deberes y a la razón no permite captar aquello que sienten las nuevas generaciones. Y, cuando no se pueden trasladar las emociones al plano de la historia, la literatura, la música o el arte, sólo resta esperar el grito de dolor descarnado que irrumpe en el aula o la escuela en tono de protesta.

b. La práctica

El segundo tipo de lecturas que los maestros suelen elegir son las vinculadas a la práctica, aquellas que traen propuestas concretas sobre cómo encarar la enseñanza procurando "ordenar" la tarea cotidiana.

Con respecto a la lectura de los docentes y la práctica, sabemos de la lectura, por parte de maestros y profesores, de una gran cantidad de publicaciones cuyo formato se ubica en el género didáctico de las guías de enseñanza. Libros y revistas de esta naturaleza existieron desde los orígenes de los sistemas educativos pero hoy sorprende la magnitud de su producción, circulación y consumo por parte de los docentes.

Estas guías orientan las prácticas de enseñanza por medio de recursos para las diversas tareas que encaran los maestros. En su interior, pueden contener: planificaciones anuales del trabajo escolar, actividades para los alumnos referidas a las diferentes áreas curriculares, láminas y mapas para acompañar el desarrollo de las clases, consignas para las evaluaciones, fichas de seguimiento del trabajo escolar de los

alumnos, discursos y obras teatrales para los actos escolares, instrucciones para la preparación manual de objetos, tarjetas de invitación para las reuniones de padres, reglamentos de convivencia escolar, entre otros elementos de apoyo para el trabajo cotidiano de un docente.

En la investigación sobre consumos culturales de los docentes antes mencionada, Emilio Tenti (2005) señala que el género entendido como estrictamente profesional es el más apreciado entre los docentes y que alrededor de 50% lee habitualmente este tipo de publicaciones especializadas.

Al respecto, caben dos consideraciones. La primera cuestión vincula fenómenos comunicacionales, educativos y comerciales: ¿asistimos a la presencia de un mercado editorial que pretende que el docente-consumidor no se encuentre inerme, desorientado en el momento de tomar decisiones sobre la enseñanza? La creciente incertidumbre sobre qué hacer al momento de llevar a cabo nuestra tarea en el aula parece encontrar su reflejo en la multiplicación de publicaciones que pretenden dar respuestas para la acción y llenar ese vacío.

La segunda cuestión apunta a la traducción de las lecturas de las guías de enseñanza en diversos usos que inciden en los cambios y permanencias de las prácticas escolares. La cultura escolar, el ambiente pedagógico, las prácticas, los rituales escolares y las producciones de los alumnos son impregnados y recreados por unas lecturas que viajan del espacio íntimo del docente a su tarea en el aula.

El tipo de lecturas vinculado a las prácticas de la enseñanza remite generalmente a un "paso a paso" que orienta el quehacer del aula. La vieja confianza moderna en el método aparece entonces agigantada por una producción editorial y por el consumo de libros o revistas destinados a prescribir la enseñanza.

Generalmente, estos libros y guías contemplan al maestro ideal, en condiciones ideales de trabajo, con materiales adecuados para llevar a cabo el proceso de trabajo, con alumnos ideales, en cantidades ideales, que realizaran gustosos las tareas que se les proponen.

En este sentido, la mayoría de los textos que brindan métodos para el aula inciden en la inclusión educativa de un modo directo. Influyen no sólo en el qué se enseña sino en el cómo se enseña, ignorando la complejidad de la función docente, del vínculo pedagógico y del problema de la inclusión. Este tipo de materiales no suele dar respuesta a las situaciones de discriminación que suponen, por ejemplo, la repitencia o deserción en la escuela primaria o secundaria. Entonces, apropiados de este discurso, la sensación que queda de la experiencia entre los docentes es que fracasan los niños y niñas o que ellos se equivocan al seguir las recetas, pero que el método nunca falla. A esta altura, la pregunta que nos formulamos es ¿hasta dónde estas lecturas sobre la enseñanza contribuyen a repensar el problema de la inclusión educativa en los países de América Latina?

Aquello que leen los maestros sobre la enseñanza también hace a los modos de entender la inclusión educativa en las escuelas. Estas lecturas forman parte de la experiencia individual de cada docente y, también, de la experiencia escolar, en tanto dan sentido y orientan la tarea del aula. Se trata de experiencias de un orden escasamente visible, es cierto, pero no por ello menos relevante para la cuestión que intentamos introducir: la inclusión educativa desde la pedagogía y el trabajo de los enseñantes.

Vimos la influencia de las estrategias de formación de políticas educativas y corrientes pedagógicas, así como también de las lecturas y de las elecciones que hacen los docentes a la hora de leer y reflexionar; ahora nos queda ver el lugar de los medios de comunicación en la inclusión educativa.

4. La inclusión educativa en el discurso de los medios

En este apartado, proponemos algunas ideas, abiertas a la discusión, en torno a los discursos públicos de los medios de comunicación referidos a la inclusión educativa. El propósito es indagar la voz de los medios debido a su alcance social, político y cultural en la construcción de sentidos sobre la educación. Particularmente importarán el modo

en que circulan, se instalan y sedimentan ciertas representaciones en las sociedades y en las escuelas.

Noticias, editoriales e informes periodísticos de naturaleza muy dispar toman como cuestión central el tema de la inclusión. Sin desconocer los matices, el punto en común de estas formulaciones mediáticas parece radicar en que se culpa a la escuela por la presencia constante y acrecentada de ciertos problemas en los procesos de formación de niños, adolescentes y jóvenes.

Desde una perspectiva pedagógica, consideramos necesario destejer esos discursos, ya que lo que se piensa y se dice públicamente en torno a la educación incide en las decisiones cotidianas en relación con la tarea escolar. Aquello que dicen los medios suele construir el sentido común pedagógico de directivos, docentes, padres y alumnos.

Como se desprende de la lectura de los periódicos, desde hace ya algunos años, el fracaso escolar constituye un problema público. La información, comentarios y editoriales ponen de manifiesto que las dificultades en la comprensión lectora y la violencia en las aulas se han convertido en una cuestión social fundamental para los países de América Latina.

Los modos de decir y el contenido de lo dicho por los medios sobre el Estado de la educación apuntan a la construcción de un "grave problema social". Los artículos comienzan marcando la sorpresa. Parecería que sucede algo extraño, algo sorprendente. Este quiebre afecta a muchas personas y lo que parece invisible en la vida diaria sale a la luz a partir de sucesivos informes nacionales e internacionales. Haciéndose eco de estos informes, los medios dicen que hemos vivido ignorando esta fractura y que la unión exige que todo el cuerpo social asista a enfrentar estos fenómenos que abaten a la sociedad. En estos discursos, la problemática educativa parece estar en el corazón de los problemas del cuerpo social, y poner en riesgo su cohesión y su unidad.

Una serie de imágenes se reiteran: un problema, un escándalo, una situación intolerable afecta a la infancia, a la juventud, a la familia y al orden social. Los efectos se plantean no sólo en términos indivi-

duales sino también sociales: *"La habilidad de comprender la lectura es una medida importante de la habilidad de un país para desarrollar una fuerza de trabajo competente con la cual pueda adquirir una ventaja competitiva en la economía global"*, afirmó Scott Murray (2001: 3), director general de estadísticas sociales e institucionales de Canadá, en ocasión de conocerse los últimos resultados de las pruebas de comprensión lectora de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

La indignación es el sentimiento explícito que acompaña estos discursos públicos. Los argumentos se organizan alrededor de la indignación y el alerta por los peligros que acarrean tanto la dificultad en la lectura como la indisciplina de los alumnos.

Estos argumentos se acompañan con estadísticas que traducen la "catástrofe educativa". Según Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard (2002), que estudiaron estos discursos en Francia, en estos alegatos, el "shock de las cifras" es más intenso que el de las palabras. Por tanto, es la extensión del problema lo que intenta mover al espanto.

La conclusión es, siempre, la invitación a la acción. El deber cívico ordena lanzarse a una lucha por restablecer el orden. El grito de escándalo que promueven los medios incita a la política. Entonces, el Estado responde con alguna iniciativa: campañas de lectura o creación de observatorios de la violencia escolar, por ejemplo (Lahire, 1999).

Por otra parte, la difusión de los resultados de los indicadores de desempeño educativo a través de los discursos de los medios supone no sólo que, en un mundo globalizado, los resultados de aprendizaje son ampliamente públicos, sino que el mismo aprendizaje se convierte en un nuevo modo de auto-gobierno o autocontrol del sujeto, que deberá hacerse cargo de su propio educación y que deberá dar cuenta de sus resultados, a lo largo de toda su vida, a la opinión pública. Ya los resultados del propio aprendizaje salieron de la esfera personal y familiar para ampliar su campo a los medios de comunicación.

La mención aquí de estos discursos sobre el "deterioro de la educación" tiene el propósito de habilitar preguntas en torno a los

fantasmas construidos por los medios de comunicación. También propone señalar sus silencios. En este sentido, cabe subrayar el interés, la curiosidad y las ganas de aprender de muchos niños y jóvenes de hoy que no aparecen en los medios.

Sin dudas, la reflexión sobre la inclusión educativa implica revisar los propios discursos de la escuela y, en particular, de quienes enseñan y conducen en ellas. Pero en esos actores incide, muchas veces, otro discurso con gran legitimidad social: el de los medios de comunicación, que alienta miradas catastróficas de la educación en los docentes. Se trata de visiones que suman significados a situaciones complejas que éstos, en efecto, suelen enfrentar. Si bien rara vez se las examina críticamente, se trata de nociones que suelen formar parte del sentido común sobre el que muchas veces se apoya la experiencia escolar.

Al respecto, para quienes llevan a cabo la tarea de conducir las instituciones educativas, cabrá prestar atención al modo en que estos sentidos, entre otros, alimentan las posiciones de los maestros sobre lo que sucede y lo que puede suceder en la escuela, a la hora de pensar e imaginar con libertad respuestas al problema de la inclusión escolar.

Las políticas de formación, las corrientes pedagógicas, las lecturas de los docentes, los medios de comunicación tienen influencia en la formación de criterios de inclusión en los maestros y profesores. Ahora bien, ¿cuál es el lugar de la institución y de los directivos?

5. El lugar del directivo o del equipo directivo en la formación de los docentes

Está claro que los directivos o equipos directivos tienen pocas atribuciones para incidir en la formación inicial de los docentes, en la medida en que esta formación se concentra en un conjunto de instituciones específicas y tiene una relación muy mediada con la vida de las escuelas. Sin embargo, el papel del equipo directivo en la formación continua de los maestros es fundamental.

Las tradiciones de la formación docente hicieron eje en la formación inicial, en tanto que se consideraba que la formación subsiguiente, la actualización y la capacitación dependían de la práctica, de los años al frente de la actividad del aula, del tiempo transcurrido en el trabajo en la escuela.

Si bien distintos Estados nacionales pudieron instalar sistemas de capacitación, sobre todo a partir de las décadas de los ochenta y los noventa, no siempre la necesidad de la formación continua fue apropiada por los actores escolares. Por ello, uno de los lugares del equipo directivo es el de recordar permanentemente la necesidad de continuar y profundizar la propia formación, y concebir al docente y al equipo directivo como sujetos de aprendizaje. Si, tal como lo hemos señalado, una de las innovaciones más importantes producidas en el campo de la Educación Popular fue la de concebir al educador como alguien que enseña pero que a la vez aprende, es importante no naturalizar esta concepción. Para ello, será necesario mantener vivos los interrogantes de cómo enseñar mejor y qué necesitamos aprender para poder enseñar mejor. El equipo directivo puede trabajar para mantener presentes esta sensibilidad por la propia formación y su conexión con el problema de la inclusión educativa.

Por otra parte, dentro de las escuelas, los equipos directivos son quienes están en mejores condiciones de habilitar un lugar en la escuela (en el sentido de disponer de un tiempo y un espacio) para que los docentes se constituyan plenamente en un equipo, para que se consolide la dimensión colectiva de la enseñanza.

Las tradiciones de la formación docente y los sistemas de capacitación instalados en las últimas décadas se articularon, fundamentalmente, con la formación y trayectoria individuales de maestros y profesores. La realización de cursos, el perfeccionamiento a través del estudio, respondían, más que nada, a la acumulación de certificaciones que permitían avanzar en una carrera personal, pero en la que no tenía ningún valor significativo la participación del docente en un equipo de trabajo de la propia escuela.

La conformación de equipos docentes en torno de la formación pero, en general, para pensar y actuar en la escuela, requiere disponer de tiempos y espacios, encontrar las preocupaciones comunes, enunciar los sentidos que sostienen la actividad de la escuela y escuchar las múltiples voces de quienes enfrentan, día a día, el desafío de enseñar en estas condiciones.

Otro aspecto en el que el equipo directivo tiene un papel sumamente importante es en el modo de comprender y disparar estas inquietudes de formación. La autoevaluación y la coevaluación –como ejercicios cotidianos que nos permiten observar cómo enseñamos, qué enseñamos, en qué condiciones, con cuáles resultados o consecuencias– pueden ser un punto de partida interesante para entender la formación como un proceso de reflexión.

Ahora bien, ¿para qué sirve "reflexionar"? Es fundamental comprender que la reflexión, como una mirada atenta sobre nuestras prácticas cotidianas, tiene como primer propósito la desnaturalización de lo que hacemos todos los días. Esta reflexión puede convertirse en un modo interesante de determinar cómo contribuyen o pueden contribuir las pequeñas actividades cotidianas a la construcción de una escuela inclusiva.

La observación atenta de momentos tales como el de pasar lista, de la distribución de los alumnos en el aula, de nuestra propia actitud en el momento de escuchar lo que los alumnos tienen para decir son instancias de reflexión que, muchas veces, dejamos pasar por estar inmersos en la rutina.

Pero la reflexión, para producir inclusión con eficacia, debe conducir a la crítica y la transformación de esas prácticas. En este sentido, es importante tener en cuenta que la transformación no siempre debe entenderse como una modificación radical de todo lo que sucede en la escuela. Muchas veces, será más potente la revisión y modificación operada en las pequeñas prácticas cotidianas. Hacer del momento de pasar asistencia a la clase un acto de reconocimiento del otro, de interesarse por quienes están y quienes no están, por sus familias o por sus problemas, preguntar y escuchar, puede ser un acto tanto o más

transformador e inclusivo que innovar en los métodos de enseñanza.

En esta reflexión, los equipos directivos tienen un papel sumamente importante. Su capacidad para tomar distancia adecuada de lo que sucede día a día, ponerlo en claro, criticarlo, devolverlo a los equipos docentes, proponerles prestar atención a esas situaciones es un rol que debe construirse en las escuelas, tanto como el liderazgo o la gestión.

Por otra parte, es importante entender estos procesos reflexivos y transformadores como instancias de formación, tanto o más potentes que los cursos de capacitación o el acceso a materiales de formación continua.

En síntesis, sabemos que la inclusión educativa está marcada por la formación inicial y continua de los docentes, por sus lecturas y por el discurso social de los medios masivos sobre la educación. También por su experiencia cotidiana en la escuela, por los intercambios con sus pares, por sus éxitos y sus fracasos en la actividad de enseñar.

Ahora bien, para que esa experiencia no se cristalice como una reproducción constante de lo mismo y, sobre todo, de la exclusión educativa, es necesario poder tomar distancia de la rutina, de lo inmediato, y formular preguntas sobre el sentido de la experiencia escolar, sobre las consecuencias de lo que la escuela propone y hace en forma cotidiana y como proyecto educativo. Para ello, resulta esencial la mirada del equipo directivo sobre la totalidad de la formación y de la institución, sobre los docentes y la escuela como un todo, así como la permanencia de las preguntas acerca de la desigualdad y el sentido emancipatorio de la enseñanza para sus alumnos, junto con la promoción de la reflexión constante del equipo sobre la experiencia escolar y sus consecuencias en términos de la inclusión educativa.

CAPÍTULO 2

Enseñanza, aprendizaje e inclusión educativa

Nuestras escuelas enfrentan hoy una diversidad de problemas, que muchas veces superan su posibilidad de respuesta. Los índices crecientes de desigualdad en América Latina constituyen un escenario para la proliferación de problemáticas complejas cuya resolución exige estrategias de las que, muchas veces, tanto los Estados como las instituciones de la sociedad civil carecen.

Asimismo, las problemáticas derivadas de la inequidad y la desigualdad se vuelven más acuciantes en la experiencia de los niños y los jóvenes, enfrentados a un mundo adulto que no dispone de condiciones para recibirlos, comprenderlos y ofrecerles un horizonte de futuro.

En ese contexto, las escuelas se ven urgidas a dar respuestas múltiples: alimentación, contención, atención a la salud, por nombrar sólo algunas de las cuestiones más frecuentes.

Por otra parte, niños y jóvenes de todos los sectores, pero especialmente de los sectores populares, se plantean cada vez más frecuentemente la pregunta “¿para qué ir a la escuela?”, pregunta que trasladan al mundo adulto. Padres y maestros –sobre todo estos últimos– se enfrentan, así, a la pérdida de sentido de una institución que tuvo un papel protagónico en la construcción de las sociedades modernas.

Este panorama de crisis de sentido de la escuela y acumulación de problemáticas a las que atender desde ella interroga el lugar central de la enseñanza, entendida ésta en sentido amplio como una forma necesaria de la relación entre jóvenes y adultos dentro de esta institución.

Desde una perspectiva pedagógica, recobrar el lazo que une a las generaciones jóvenes con las generaciones adultas en un proceso de transmisión, producción y reproducción de la cultura parece, a la vez, un modo de dotar nuevamente de sentido a la escuela.

Mucho se ha dicho y escrito, a lo largo del siglo XX, acerca del concepto de aprendizaje. Definida la intención de enseñar, el gran problema pareció situado en determinar el modo en que aprenden los alumnos, como una guía para definir cómo enseñar. La didáctica y la psicología, entre otras disciplinas, han ofrecido distintas explicaciones teóricas del fenómeno del aprendizaje y han intentado derivar de allí orientaciones para la enseñanza. En muchos casos, el lugar reservado para el docente era un lugar técnico, de ejecutante de los pasos y procedimientos más adecuados para producir aprendizajes. Sin embargo, lo que parece estar en cuestión hoy es el proceso mismo de transmisión de la cultura, más que los modos y condiciones en que se produce esta transmisión.

En este sentido, son el lugar de la enseñanza y la subjetividad del maestro los que se ven comprometidos por la crisis de sentido de la escuela.

Por ello, si bien en este capítulo se abordarán algunas concepciones del aprendizaje, sobre todo en la perspectiva de las experiencias escolares que determinaron, el foco se pondrá en recuperar el lugar protagónico de la enseñanza en la escuela.

Una escuela cuyas tareas cotidianas están atadas a la asistencia, a la atención de problemas alimentarios, de salud, de violencia, en la que se ve desplazada la función de enseñar, está imposibilitada para producir inclusión educativa. Los niños y jóvenes en riesgo de exclusión son quienes más necesidad tienen de una escuela dedicada a enseñar[15], puesto que carecen de otros ámbitos en los que puedan encontrar

15 Revalorizamos el acto de enseñar, ya que, en la última década, se acentuó la importancia del aprendizaje por encima de la enseñanza. En este libro, queremos reposicionar la importancia que tiene una buena enseñanza para el aprendizaje.

vías de acceso al conocimiento y, en general, a muchos aspectos valiosos de la cultura. Asimismo, una escuela que enseña es una escuela que produce mejores oportunidades para aquellos que se encuentran en situaciones desfavorables en nuestra sociedad.

Sin dudas, frente a estas afirmaciones, persiste la pregunta de qué hacer ante la inmediatez del hambre que puede afectar a nuestros niños y jóvenes. Nuestra sensibilidad se ve compelida a dar respuesta urgente a estas necesidades. Este capítulo invitará a reflexionar acerca de los modos de producir una escuela de oportunidad y de inclusión que haga centro en la enseñanza.

1. La inclusión educativa en las tradiciones de la enseñanza

a. La pedagogía elemental

El pensador suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) solicitó ante el zar ruso Alejandro, en Basilea, la liberación de los siervos en su país. El zar respondió sonriendo: *"El primer ejemplo de un maestro que pide al jefe de un Estado que se "autolimite" no es realidad para imitar"*. Esta escena –citada por Marcelo Caruso (2001)– nos ubica ante un pedagogo preocupado por la marginalidad social que instaló, como imperativo de la pedagogía, la prioridad de atender a los niños y niñas procedentes de familias pobres.

Pestalozzi no fue sólo un hombre de la Ilustración, inquieto, como tal, por la vida en comunidad, sino también un auténtico pionero de la pedagogía social que entendió la educación como acción central para superar la marginación social y el abandono de niños procedentes de familias desfavorecidas. En su obra –la más difundida es *Leonardo y Gertrudis*–, Pestalozzi hizo hincapié en a quiénes había que educar y para qué, aportando un conjunto de ideas pedagógicas orientadas hacia la mejora de la situación social de los pobres. Su fórmula fue la educación de la mente, de la mano y del corazón, una educación equilibrada y completa a partir de los sentidos, que se oponía a la educación habitual de su época, a la que consideraba unilateral y li-

bresca. Para Pestalozzi, una persona educada era la que podía practicar el rezo, el pensamiento y el trabajo.

El canto del Cisne, publicado en 1823, fue su última obra escrita. Allí expuso su doctrina pedagógica referida a la denominada por él "educación elemental" y sostuvo que la educación debía adaptarse a las circunstancias de cada niño. En este sentido, postulaba una educación concreta y sensitiva para las clases trabajadoras, en oposición a la educación abstracta y literaria de las clases burguesas. Además, proponía una articulación estrecha entre la educación y el trabajo para la formación de los niños pobres. El saber sería el instrumento de humanización por excelencia y ofrecería herramientas a los pobres para la puesta en acción de la libertad. Pero Pestalozzi, apasionado cristiano, no se entregaba del todo a la racionalidad y a la técnica. Consideraba que, mientras los niños trabajaban en los talleres, podían educarse en ideas y sentimientos.

El objetivo de Pestalozzi era que los pobres pudieran vivir dignamente su pobreza. Desde entonces, la educación básica llevaría la marca pestalozziana que mantiene a los sectores sociales en su condición produciendo *"sujetos disciplinados conforme el destino social que se les adjudica*" (Nuñez, 1999). La moralización y autocontrol de la pedagogía pestalozziana se opone a la idea de transmisión, que implica el pasaje de bienes culturales concebidos como herramientas intelectuales y afectivas, y acepta la libertad de cada uno de decidir cuándo y cómo utilizarlos.

Pestalozzi tuvo una gran repercusión en su época y posteriormente. Sus escuelas para niños pobres fueron visitadas por educadores de Europa y de América, y sus ideas se constituyeron en uno de los cimientos del saber pedagógico común que nutrió la formación docente y las prácticas educativas del siglo XIX.

En el marco de los grandes debates por la pobreza de las primeras décadas del siglo XIX, otra propuesta para la educación de los pobres centrada en la utilización del ayudante alumno se hizo escuchar con fuerza. Se trataba del método mutuo al que ya nos referimos en el primer capítulo.

Frente a la inquietud de los filántropos de la época, preocupados por la educación de los niños pobres, el método mutuo se presentaba como ventajoso porque permitía alfabetizar a muchos niños en poco tiempo y a un bajo costo. Desde Gran Bretaña, el método se expandió rápidamente por diversos lugares del mundo: Simón Bolivar llegó a oficializarlo para la Gran Colombia y Bernardino Rivadavia promovió su implementación obligatoria en Buenos Aires. Sin embargo, las críticas referidas, entre otras cuestiones, a que no educaba suficientemente el alma y que sólo era apropiado para la enseñanza de la lectura y la escritura llevaron al abandono del método mutuo a mediados del siglo XIX.

Si la perspectiva de Pestalozzi apuntaba a la formación del carácter y a la moralización, más tarde, otra perspectiva se opondría a ella: la spenceriana, que hacía de la instrucción una cuestión ligada a la ciencia, a la que entendía como fundamento y guía de la actividad educativa. Esta perspectiva tuvo gran influencia en la educación moderna hasta hoy e instaló, en el terreno educativo, a la ciencia como sinónimo de civilización y de cultura. En un intento de convertirse en estímulo para la producción y para la modernización, el ensayo de Herbert Spencer *Educación física, intelectual y moral*, publicado en 1861, abogaba por prestar más atención a la ciencia, aspecto que consideraba no suficientemente contemplado en la pedagogía de entonces. De este modo, se instaló una tendencia que no asoció tanto a la educación con la regeneración moral sino con la promoción de la cultura, la ciencia y la técnica, sobre la base de un conocimiento también científico, la pedagogía, tal como había sido planteado por el pedagogo Herbart (1776-1841) décadas atrás.

b. La conformación de los sistemas educativos nacionales

Durante la conformación de los sistemas educativos nacionales en Europa, los discursos sobre la función social de la educación que instituyeron la escuela universal, obligatoria, gratuita, laica y a cargo del Estado entretejieron las ideas de Pestalozzi, de Spencer y de sus seguidores, ignorando sus diferencias. Así, se argumentaba la necesidad de extender la cultura letrada y de brindar herramientas intelectuales

para la vida ciudadana. Pero también se sostenía, desde la beneficencia o el asistencialismo, la importancia de los fines moralizantes, que reducían la tarea educativa a una forma de control bajo la fórmula del buen o del mal camino.

En América Latina, este proceso coincidió con la formación y consolidación de los Estados nacionales. La necesidad de instalar un proceso de escolarización a partir de la iniciativa de las elites políticas derivó en el fortalecimiento de un modelo de enseñanza centrado en el docente, rígidamente prescripto. La misma matriz spenceriana-herbartiana dio lugar a la tradición normalista, en la que el maestro se veía sujeto a pautas y procedimientos centralmente prescritos y establecidos. A su vez, en función de este modelo, los sistemas educativos nacionales establecieron estructuras de control sobre la enseñanza, conformando cuerpos de inspectores y pautando detalladamente las prácticas de enseñanza.

Este esquema permitió la extensión de vastos sistemas educativos con un control central de la experiencia escolar y supuso la incorporación de importantes sectores de la población al proceso de escolarización, con variaciones significativas entre los distintos países. Si bien, en muchos casos, este proceso implicó la escolarización de sectores con escasos antecedentes en relación con prácticas institucionalizadas de educación, esto se produjo sobre la base de la anulación de sus valores, pautas y productos culturales en el espacio escolar. Así, un recorte dominante de la cultura, impuesto mediante la educación obligatoria, se proyectó como el modelo básico de la escolarización masiva en gran parte de América Latina.

c. El activismo pedagógico

Desde las primeras décadas del siglo XX, se introdujo una serie de propuestas de enseñanza derivadas del vasto movimiento del activismo pedagógico como una alternativa al rígido modelo de enseñanza normalista. Su común denominador fue proponer experiencias de enseñanza y aprendizaje que no se centraran ya en la figura del maestro

sino en el interés y la actividad del niño. Frente al modelo normalista o a la matriz herbartiana, la pedagogía activa (incluidas la escuela nueva, la escuela activa, el aula taller, etc.) proponía, como punto de partida, tomar en cuenta el interés de los niños para definir el sentido del aprendizaje. En general, estas corrientes aceptaban que el aprendizaje no se producía por simple incorporación sino a través de la actividad de los alumnos, por lo que suponían distintas modificaciones y transformaciones al dispositivo clásico de enseñanza, centrado en la actividad del maestro.

Estas corrientes se reflejaron en experiencias puntuales y fueron incorporándose a las inquietudes profesionales de los maestros, pero no impactaron más que marginalmente en la conformación de los sistemas educativos. Desde el punto de vista de la inclusión, algunas corrientes entendían que esta enseñanza centrada en el interés del alumno implicaba una dimensión política. Particularmente, John Dewey entendía que una educación que respetase el interés de los alumnos era uno de los pilares de la democracia política. Su potencial democratizante, sin embargo, no encontró eco suficiente en la pedagogía latinoamericana, y las lecturas de su obra quedaron confinadas a experiencias específicas, generalmente en manos de las elites políticas.

d. La centralización y la prescripción educativa

En la segunda mitad del siglo XX, el impulso planificador de los Estados nacionales se reflejó en un nuevo proceso de fortalecimiento de la centralización y la prescripción educativa. Distintas corrientes pedagógicas insistieron en la necesidad de pautar detalladamente los procedimientos de enseñanza, como garantía para la producción de un conjunto de aprendizajes específicos. La llamada “pedagogía por objetivos” y el auge de la tecnología educativa fueron algunas de las manifestaciones más importantes de estas corrientes. De acuerdo con este modelo, tanto el interés del alumno como la idoneidad del maestro se vieron desplazados por prescripciones curriculares, pasos y secuencias de enseñanza que debían seguirse al pie de la letra. La experiencia escolar quedaba reducida a la escenificación repetitiva de un guión

establecido por los técnicos y el empleo de recursos didácticos. Una vez más, la inclusión de vastos sectores de la población se produjo sin tener en cuenta la diversidad cultural y social, sino la necesidad de producir una fuerza de trabajo calificada para las exigencias del desarrollo económico. La preocupación instalada en gran parte de la región fue la de incrementar rápidamente los índices de alfabetización, no la de producir inclusión educativa.

Desde otras perspectivas, se cuestionaron la pretensión de neutralidad de la escuela y su supuesto principio igualitario. Son conocidas las críticas de quienes plantearon que, al organizar sus prácticas institucionales y curriculares a través de pautas culturales de la clase media, la escuela excluía sistemáticamente a los sectores que no participaban de la cultura dominante y reproducía el orden social.

e. La pedagogía de Paulo Freire

Si bien Paulo Freire (1970) compartió que la escuela no es igualitaria, entendió que tampoco es una maquinaria cuya única finalidad es la reproducción de las desigualdades. Desde la perspectiva de Freire (1970), el diálogo problematizador en el aula podría ser la actividad que acortara distancias entre educador y educando, y que volviera la educación humanista y humanizante. Rechazando la idea de entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural o manipulación, propuso que la producción de conocimientos generara transformación en el mundo y, así, la educación se vinculara con la acción.

Trasladada a la escuela, esta mirada supuso que, más allá de reconocer que la escuela no logra preservarse del todo de las desigualdades sociales, la institución educativa tiene márgenes que permiten a sus integrantes, si se lo proponen, gestar experiencias curriculares, institucionales y culturales más justas en comparación con el sistema dominante. La institución escolar puede constituir un espacio en el cual los docentes y los alumnos se disputen la construcción de significados en relación con el mundo y la definición del sentido de la práctica pedagógica con mayores horizontes de igualdad.

Hoy solemos escuchar, en diferentes espacios educativos, sugerentes reflexiones a partir de las ideas de Hanna Arendt (1996) acerca de la educación:

> *"La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable: También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos para renovar un mundo en común".*

Estas palabras aluden a la educación como un proceso de transmisión, de pasaje, de legado a las jóvenes generaciones. En un intento de escapar de fórmulas mecánicas, esta posición destaca cuánto de empeño, felicidad, trabajo, responsabilidad y humanidad hay en ese pasaje, porque se trata de provocar en el otro el deseo de saber, de contagiar el disfrute que supone aquello que se enseña, de confiar en que los niños y jóvenes harán un buen uso y sacarán provecho de lo legado, y de entender que el trabajo de enseñar y el esfuerzo por aprender permitirán a quienes siguen en la trama de las generaciones ingresar al mundo mejor equipados.

Esto supone, por tanto, alejar a la educación de los libretos preestablecidos y de los parámetros a la medida de la cultura de proveniencia, tal como plantearon algunos de los sociólogos mencionados. Implica, también, abrir la educación a las políticas de reconocimiento de la diversidad cultural, valorando el aporte de todos los sujetos. Y también conlleva la transmisión de contenidos valiosos que amplíen los márgenes de libertad de todos y cada uno para realizarse en el tiempo.

2. La inclusión educativa en las perspectivas actuales sobre la enseñanza y las experiencias de aprendizaje

En los años ochenta y noventa, los cambios culturales, sociales y políticos que se venían experimentando en la segunda mitad del siglo XX sufrieron una aceleración en la región. Gran parte de los Estados nacionales iniciaron procesos de reforma estructural que pusieron en juego la forma y el contenido de sus sistemas educativos.

En el mismo proceso, las políticas económicas neoliberales produjeron un incremento significativo de la desigualdad y alimentaron el crecimiento de la población marginada y excluida. El aumento de la desocupación, la precarización de las relaciones laborales, la crisis de los modelos tradicionales de la familia y el deterioro de las condiciones de vida de niños y jóvenes perjudicó la experiencia de las décadas de los ochenta y noventa.

En ese sentido, la región experimentó la tensión entre tendencias contradictorias: las reformas educativas fueron exitosas, en general, en la expansión y extensión de la escolaridad pero, a la vez, se produjo un crecimiento de la exclusión social, como producto del desmantelamiento de las políticas de protección social del Estado, la intensificación de la concentración de la economía y los procesos de desregulación de las relaciones asalariadas, entre otros fenómenos significativos.

Pero las reformas educativas en el continente produjeron, además, una proliferación de la producción pedagógica orientada a la actividad del aula, la enseñanza, y la producción de materiales pedagógicos y desarrollos curriculares.

La crisis educativa que se diagnosticó al comienzo de estos procesos indicó la precariedad de la formación de los docentes y puso en tela de juicio la aparente dependencia de maestros y profesores de las prescripciones curriculares y didácticas dictadas desde los gobiernos.

Entre la creciente producción pedagógica del período, se manifestaron algunas tendencias fuertes: el docente como agente reflexivo y la profesionalización docente.

a. El docente como agente reflexivo

Una de esas tendencias hizo hincapié en el fortalecimiento de los docentes como agentes reflexivos. La idea central era la de que no resultaba posible orientar la tarea de enseñanza sobre la base de prescripciones universales, sino que se requería que los docentes produjesen conocimiento sobre la propia situación de enseñanza. En una formulación más elaborada, esta corriente suponía concebir al docente como un investigador de su propia práctica. El supuesto que se encontraba en la base de esta pedagogía era que la mejora de la enseñanza debía ser producto de una observación y una reflexión de cada docente sobre su práctica. En consecuencia, la enseñanza tomaba distancia de los modelos según los cuales se ceñía a la simple disposición de las condiciones más adecuadas para la producción de aprendizajes específicos.

Este ciclo reflexivo, en el que la enseñanza se apoyaba en la observación y el análisis de la propia práctica, a su vez, debía estar informado por teorías educativas, por teorías del aprendizaje y, en general, por el conocimiento de las características de los marcos disciplinarios de los contenidos educativos. La enseñanza se ubicaba en un proceso de mejoramiento en el que el docente debía revisar sus prácticas echando mano de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje.

Si bien esta formulación registró importantes adhesiones en el campo pedagógico –porque suponía recuperar la centralidad y profesionalidad del docente, frente a las tendencias de la etapa anterior, centradas en prescripciones con una racionalidad puramente técnica–, tuvo escasa incidencia en los procesos que se registraron en la escuela, puesto que los contextos problemáticos de la experiencia escolar dificultaban la tarea de reflexión pedagógica en el ámbito escolar. Particularmente, los maestros experimentaron estas formulaciones como

una carga adicional a la tarea de enseñar y se vieron sumidos en la incertidumbre producida por el cuestionamiento de la tradición prescriptiva de la enseñanza.

En algún sentido, esta formulación encerraba un contenido político, porque significaba no dar por sentado los obstáculos al mejoramiento de la enseñanza. Por el contrario, suponía reconocer las condiciones institucionales, sociales, culturales y políticas para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, no es posible encontrar un impacto significativo en la producción de inclusión educativa en los sistemas educativos de la región.

b. La profesionalización docente

El énfasis en la autonomía de maestros y profesores tuvo su correlato en el campo de la didáctica. Se sostuvo que la profesionalización de los docentes debía reflejarse en su autonomía para tomar decisiones sobre la enseñanza y, en general, sobre la actividad institucional. En muchos países de la región, en el contexto de las reformas educativas, se solicitó a las escuelas y los maestros la producción de proyectos institucionales y áulicos, que implicaban la puesta en juego de saberes técnicos sobre el planeamiento institucional, la elaboración de diagnósticos y la evaluación, entre otros aspectos. Al igual que la corriente del docente-investigador, esta interpretación de la autonomía del profesor se vivió como la obligación de desarrollar actividades adicionales, las más de las veces, al servicio de requerimientos burocratizados de las estructuras de gestión educativa.

Esta segunda perspectiva tuvo mayor impacto en la configuración de los sistemas educativos en el contexto de las reformas, pero su potencial de transformación política fue mucho más reducido. Los sentidos asumidos en relación con la autonomía, en la mayoría de los casos, se referían a una perspectiva fuertemente técnica. Los sistemas educativos hicieron hincapié en la capacidad de los docentes para tomar decisiones autónomas, pero no establecieron los sistemas de apoyo necesarios para hacer posible dicha autonomía.

Por otra parte, el discurso de la autonomía docente contradecía los escasos márgenes de participación de los maestros y los profesores en las decisiones estructurales sobre las reformas educativas, fundamentalmente en manos de especialistas del campo pedagógico.

Por lo tanto, la autonomía se veía recortada, en la práctica, por una serie de condiciones, entre las que se encontraban las problemáticas sociales y culturales, pero también las limitaciones institucionales, normativas, las rutinas escolares y los modos en los que las propias escuelas producían desigualdad.

En este panorama, y con la proliferación de las exigencias orientadas a la actividad escolar y la multiplicación de productos para el consumo de las escuelas (materiales, libros, recursos didácticos, planes y programas), creció la incertidumbre de los maestros y profesores. ¿Cómo dar respuesta a la variedad de exigencias, formales y reales, dirigidas a las escuelas, en contextos cada vez más cambiantes, críticos y de mayor exigencia?

c. Los cambios culturales y el currículo escolar

A esto se sumó el hecho de que la desigualdad social creciente se yuxtapuso con un cambio cultural sin precedentes. Las generaciones jóvenes comenzaron a experimentar una distancia cada vez mayor respecto de la cultura de sus padres. Los nuevos códigos, la introducción de la tecnología en la vida cotidiana, la aceleración de los procesos de comunicación, la disponibilidad de volúmenes crecientes de información hicieron de la experiencia escolar un fenómeno cada vez más complejo, puesto que, en el corazón de esta experiencia, se encontraban el contacto entre generaciones y el momento del pasaje del legado cultural de los viejos a los nuevos. ¿Qué quedaba de ese legado en este nuevo contexto? ¿Qué condiciones existían para que pudiera seguir ocurriendo aquel pasaje?

El cambio de siglo fue, en muchos ámbitos, un momento propicio para plantear interrogantes sobre el pasado reciente, sobre las dificul-

tades y las oportunidades para enfrentar los desafíos de la inclusión y la producción de igualdad educativa.

La tradición de la igualdad de oportunidades que guió la construcción de los sistemas educativos nacionales demostró su capacidad para permitir la incorporación de vastos sectores de la población al sistema educativo pero, en contextos de desigualdad social creciente y con la profundización de la brecha cultural, esta incorporación demostró ser insuficiente al momento de producir inclusión educativa.

En este sentido, resulta importante marcar una diferencia entre acceso e inclusión. El acceso a la educación primaria o secundaria, la posibilidad creciente de vastos sectores de la población de acceder a la escolarización no implicó generar condiciones para la inclusión educativa.

¿En qué medida puede la experiencia escolar crear o recrear condiciones para la producción de inclusión educativa? Como ya se señaló, en las últimas dos décadas, los países de la región hicieron progresos en el incremento de la escolarización de sectores de la población que tradicionalmente tenían obstaculizado o restringido el acceso a los sistemas escolares. Una dificultad que planteó esta inclusión, quizás desde la fundación misma de los sistemas educativos en América Latina, fue la imposición de un patrón cultural hegemónico, sobre la cultura de origen de los distintos grupos sociales, comunidades y generaciones. A pesar de las transformaciones experimentadas en las tradiciones sobre la enseñanza, la escuela siguió siendo un espacio en el que se transmitían los valores, tradiciones y modos de comprender el mundo, correspondientes a los sectores dominantes. Sin embargo, aun esta modalidad de la transmisión cultural entró en crisis en las últimas décadas.

La obsolescencia de contenidos educativos tradicionales, enfrentados a los cambios sociales y culturales, derivó en un amplio ciclo de reformas curriculares que no lograron integrar plenamente la diversidad de pautas culturales de los distintos grupos sociales que se incorporaban al proceso de escolarización.

Los sistemas educativos escolarizaron, entonces, a nuevos sectores sociales, comunidades, grupos con características específicas que planteaban escenas de enseñanza extremadamente diferentes en cada escuela y en cada aula.

De este modo, es posible comenzar a hablar de una experiencia escolar situada como el ámbito en el que cotidianamente se pone en juego este proceso de transmisión de la cultura. Experiencia escolar situada, porque no es posible relacionarla con un modelo único de transmisión, sino con una diversidad de situaciones, en las que se manifiestan las características de los grupos sociales comprometidos, las características de las instituciones involucradas, la trayectoria de los maestros y, fundamentalmente, la subjetividad de docentes y alumnos, esto es, la manera singular de cada uno de pensar, interpretar, sentir, expresarse, hablar y argumentar.

Pensar el currículum en este marco nos lleva a enfrentar una tensión: es claro que, por un lado, al asumir su función inclusiva, la escuela debe posibilitar a los alumnos el acceso a los elementos comunes de la cultura, aquellos que cohesionan a la sociedad, aquellos que nos definen como un "nosotros". Pero, por otro lado, la inclusión también requiere el reconocimiento y respeto de la diversidad, aun en el punto de incluir, entre las definiciones curriculares, los valores, conocimientos y prácticas de los sectores postergados.

En el mismo sentido, el currículum puede pensarse como un espacio de dialogo intercultural, como acto de reconocimiento y resignificación de múltiples realidades que entran en contacto en la escuela, más que como el mejor modo de imponer una cultura considerada valiosa sobre aquellas que no lo son.

Esta trama, tejida a nivel de la escuela, entre lo común y lo diverso, es una de las tareas más complejas pero también una de las más indispensables al momento de responder al problema de la inclusión educativa en contextos determinados.

3. La inclusión educativa en las prácticas cotidianas de la enseñanza y en las experiencias de aprendizaje

Históricamente, la escuela creyó que el talento de cada alumno permitía hacer justicia dentro de sí misma. De hecho, todos ingresan, pero el mérito hace que haya diferentes recorridos: algunos terminan, otros repiten, otros abandonan y algunos se autoexcluyen y ni siquiera ingresan. Esta perspectiva, que supone que cada uno crece en función de sus esfuerzos y cualidades, forma parte del sentido común pedagógico y fue el trasfondo de gran parte de las prácticas cotidianas y de las experiencias de aprendizaje.

Asociadas al sistema del mérito en la escuela, aparecieron categorías de clasificación y criterios de medición que influyeron, después, en la manera en que se analiza el éxito y el fracaso pedagógico de los alumnos, de los grupos y de las propias instituciones escolares, y que no sólo actúan en el universo de la escuela sino en el conjunto de la sociedad. Estas categorías pueden verse, por ejemplo, cuando leemos en los medios de comunicación que "el 70 % de los jóvenes termina la escuela media sin comprender lo que lee" o cuando escuchamos a una maestra decir que "Pedro repite porque no está alfabetizado". Estas apreciaciones llevan la marca de las clasificaciones construidas por la cotidianeidad escolar –"nivel de comprensión lectora", "alfabetizado versus no alfabetizado"– y sus formas de medición, y la consecuente valoración de cada alumno.

El sistema del mérito tiende a ignorar las desigualdades sociales que se encuentran fuera de la escuela y que ingresan con cada alumno que cruza su puerta. Ignora, también, que las escuelas son desiguales entre sí por su ubicación, por el contexto que las rodea o por los recursos con los que cuentan. Además, no todas trabajan del mismo modo: algunas son más eficaces, a la hora de cumplir con lo que se proponen, que otras para enfrentar las desigualdades que enfrentan.

Uno de los efectos del sistema de mérito en la escuela ha sido la internalización del fracaso por parte de los propios alumnos, que genera abandono, desmotivación o violencia hacia la propia escuela.

Paralelamente, al paso que la escuela se fue masificando, la heterogeneidad de los alumnos comenzó a interpelar cada vez más fuertemente la idea de mérito. ¿Se puede evaluar objetivamente a cada alumno negando las desigualdades y diferencias con las que llegan? ¿No hay que atender a los progresos antes que a los resultados?

Mas allá de las argumentaciones que surgieron a partir de estos interrogantes, la idea de mérito no pudo reemplazarse por otra para impartir justicia en la escuela democrática.

a. La escuela justa

En un trabajo reciente, Francois Dubet (2004) se plantea: ¿qué es una escuela justa?

Para hoy, para el contexto actual, Dubet propone avanzar a partir de una *igualdad distributiva de oportunidades* que permita construir mayor igualdad y justicia educativa, ya que la igualdad de la oferta no alcanza. La igualdad distributiva se inclina por la equidad procurando dar más a quienes menos tienen. Pero, advierte Dubet, esa distribución deberá cuidarse de no producir estigmatización ni crear colectivos dependientes. Para ello, para que no se termine por encerrar a grupos estigmatizados o con mayor vulnerabilidad en una escuela que reproduce esta situación, tendrán que repensarse los sistemas de apoyo escolar, los beneficios que se brinda a las zonas declaradas prioritarias, los sistemas de becas y los cupos en función del origen de los alumnos, intentando promover mecanismos que, al tiempo que construyan una igualdad deseable, promuevan su libertad.

Además del mérito y de la igualdad distributiva de oportunidades, podrían adoptarse otras figuras de la justicia escolar. Una de ellas, dice Dubet, es *la igualdad social de oportunidades* entendida como lo común, como aquello que la escuela no puede dejar de enseñar a nadie, como los contenidos culturales que todos tienen que aprender en la trayectoria que va del nivel inicial a la finalización de la educación secundaria. En este sentido, la preocupación por lo común, por una

formación general rica y bien provista desde los primeros años de escolaridad hasta llegar a los dieciocho años constituye un modo de construcción de justicia educativa muy importante.

Finalmente, Dubet propone la *igualdad individual de oportunidades* que supone el reconocimiento de cada niño como sujeto singular, único, irrepetible e igual a los demás, independientemente de sus desempeños y sus resultados. Se trata de una igualdad que protege a los individuos y preserva su subjetividad, intentando evitarles la crueldad y el estigma que genera la internalización del fracaso como algo propio. Se trata de un modo de construcción de justicia educativa que procura fortalecer a los alumnos en la imagen de sí mismos, procurando que sean algo más que alumnos, que sean sujetos independientemente de su mérito y de sus diplomas, que sean personas plenas en sus diferentes procesos de aprendizaje.

b. La diversidad

Es en esta igualdad individual que el reconocimiento de la diversidad entra a jugar un papel importante. En efecto, cada uno es diferente de todos los demás pero, en tanto sujeto que se individualiza a partir de la construcción de una identidad propia (y más allá de los méritos, funciones o puestos), es igual a todos. Es en este sentido que el sociólogo Touraine (1998) plantea los conceptos de igualdad y diversidad como términos no antagónicos sino interdependientes, cuya importancia radica en que pueden aportar a la construcción democrática de espacios personales de vida y subjetividad así como de mediaciones sociales y políticas que las protejan.

Cuando Patricia Redondo (2004) alude al trabajo educativo en contextos de pobreza como una tarea que ronda entre el desasosiego y la obstinación, se refiere al posicionamiento de muchos educadores frente a las diversas situaciones de dolor que atraviesan a quienes habitan la escuela. Se trata de situaciones, a veces, muy crueles, que se expresan en la corporalidad de una desigualdad material y simbólica que suele alcanzar rangos impiadosos como la muerte de adultos y

menores de las familias que asisten a la escuela. Se trata, también, de situaciones a las que, en algunas ocasiones, la tenacidad y obstinación de los docentes logran traspasar poniendo palabras y deseos en boca de los sujetos y discutiendo el determinismo que define que *"a mayor pobreza, mayor empobrecimiento educativo"* (Redondo, 2004: 199).

Si bien es posible encontrar posicionamientos educativos que, por acción o inacción, conducen a aquello que se entiende como un destino inexorable (entre las que se encuentran los posicionamientos de las escuelas que sólo trabajan para el afecto o la contención), también hay escuelas que ponen a disposición lo común en términos de contenidos culturales y apuntan a fortalecer las identidades de los sujetos con el propósito de que no queden reducidas a la condición de la pobreza.

Si se sigue este razonamiento, entonces, la escuela no es ni un espacio en el que sólo se produce desigualdad ni un ámbito de pura inclusión. Para analizar más claramente cómo operan nuestras escuelas, es posible emplear el concepto de gramática escolar.

c. La gramática escolar

La gramática de la escuela se define como el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas durante años y transmitidas de generación en generación por maestros y profesores. Consiste en los modos de hacer y de pensar aprendidos por medio de la experiencia docente. En la vida diaria de la escuela, la gramática se materializa por la voluntad de aplicar reglas de juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que permiten enseñar, adaptar las reformas a los imperativos que se desprenden de la mencionada gramática y transformar las innovaciones distantes de sus exigencias.

La gramática es útil para explicar y analizar cómo se adapta la escuela a los cambios. Permite entender por qué se incorporan algunas sugerencias y se rechazan, se modifican, se reformulan o se distorsionan otras. Asimismo, aclara cómo se produce el cambio escolar y cómo éste, finalmente, resulta de una mezcla de continuidades y rupturas.

La gramática de la escuela contribuyó a que la educación no perdiera del todo su aspecto. Las maneras de hacer cotidianas, a través de las cuales maestros y profesores conducen a los alumnos hacia determinados objetivos de aprendizaje, lo que se hace en la escuela, lo que se hace hoy y lo que siempre se ha hecho –esto es, los aspectos considerados, muchas veces, triviales como explicar, dar de leer, dictar una tarea o corregir cuadernos– pudieron sostenerse gracias a las prácticas efectivas que tienen lugar en las aulas y las realizaciones concretas del oficio de enseñar.

Es así que el cambio en la escuela se metaboliza, se digiere, se tramita por esa serie de prácticas cotidianas, muchas veces invisibles a los propios actores, que las naturalizan y las actúan y repiten día a día. Por ello, es interesante pensar que puede ser más potente plantearse una reflexión y una revisión de esas prácticas cotidianas que una transformación a gran escala de la actividad escolar.

Plantearnos el sentido de esas prácticas cotidianas, revisar nuestro día de trabajo, las interacciones entre alumnos, padres, maestros, los elementos materiales en que se apoyan nuestros vínculos, los libros, los cuadernos puede ser un buen punto de partida para avanzar en la construcción de una escuela inclusiva.

Es necesario tener en cuenta que la inclusión educativa no se halla supeditada a la gran asignación de recursos, a cambios revolucionarios de los modos de enseñar ni a prácticas militantes de relación con la comunidad. Muchas veces, acciones cotidianas, hasta ese momento desprovistas de un sentido fuerte, como el pasar lista, definir lecturas o revisar cuadernos de clase, pueden convertirse en actividades sumamente significativas e inclusivas, sobre todo si logramos poner en juego allí un acto de reconocimiento de la particularidad, de atención y cuidado de lo que nuestros alumnos reconocen como valioso, de lo que los preocupa, de lo que tienen para decir. Se trata de revisar la inclusión desde esa clave, preguntarnos en cada acto y cada manera de hacer cuánto hacemos por la inclusión en pequeños detalles y cómo excluimos en maneras de decir o en miradas cuestionadoras.

4. La inclusión educativa en algunas propuestas para la escuela y el aula

Durante las dos últimas décadas, se sostuvo que la evaluación en el aula no podía restringirse a medir logros de aprendizaje de los alumnos sino que tenía que aportar una mirada sobre la coherencia y la eficacia de la enseñanza[16]. En el contexto de estos debates sobre la evaluación, se planteó la idea de autoevaluación por parte del docente y del alumno; de evaluación como toma de conciencia, corrección y perfeccionamiento del propio aprendizaje; de evaluación como estímulo para la continuación de estudios y la mejora por parte de los alumnos.

Sin embargo, las prácticas de evaluación suelen reducirse a pruebas escritas que suponen pasar información de un lugar a otro y que apuntan a una memorización a corto plazo, de modo tal que el profesor pueda comprobar, en el marco de una producción, los diferentes niveles de logro de los alumnos, detectar a aquellos que presentan dificultades y controlarlos a partir de sus notas.

En este ambiente pedagógico, poco margen queda para la introducción de prácticas de enseñanza que enfaticen las fortalezas de los estudiantes en lugar de sus debilidades; que incluyan la reflexión sobre el propio aprendizaje y su experiencia; que abran espacios para la diversidad, la singularidad y la creatividad a partir de las consignas; que tomen en cuenta no sólo los parámetros estipulados para su grupo de edad, sino que incluyan como principal referente el propio punto de partida y la trayectoria que se está construyendo; que tensen la subjetividad del alumno sin etiquetarlo ni fijarlo en el estigma del que no sabe o no aprende.

¿Hasta dónde las consignas de evaluación permiten a los alumnos medirse consigo mismos? ¿Hasta dónde constituyen un reto que les

16 La eficacia de la enseñanza se asoció a la idea de calidad de la educación. El postulado se centra en la necesidad de medir los resultados sobre la base de parámetros comunes de evaluación. La eficacia se desprende de la relación entre los condicionantes sociales y culturales y los resultados de aprendizaje logrados.

permite aprender y proyectarse hacia el futuro? ¿Hasta dónde supone la tarea de evaluar la conquista de uno mismo y no un sometimiento? ¿Cómo pensar la posición del profesor frente al desafío de que los alumnos aprendan?

Entre los profesores, el sentimiento que suele prevalecer es que una proporción anormalmente alta de alumnos que llegan a la clase no dominan ciertos saberes que deberían haber sido adquiridos antes. Nosotros diremos que la pregunta clave es cómo comenta el maestro en clase, cómo hace devoluciones, cómo formula sus preguntas y valoraciones de las tareas de los alumnos, entendido esto como una parte fundamental de la enseñanza.

Un niño no puede aprender sin la ayuda atenta y obstinada de un maestro. Al mismo tiempo, no se consigue nada de un niño a no ser que él se esfuerce por sí mismo: nadie puede decidir aprender por él. El maestro da a entender al alumno, con palabras –e incluso con gestos–, su compromiso con él, pero también lo que él espera como compromiso de su parte. Obstinadamente, la mirada que evalúa el proceso lleva al maestro a inventar las más diversas situaciones que lo ayuden a aprender y crecer: insistir con preguntas sobre la marcha de su trabajo, comprometer su palabra, hacerlo pensar sobre el sentido de la tarea, acariciarlo es una manera de apoyar el aprendizaje.

Sabemos que no siempre las condiciones son las óptimas para el arduo trabajo que supone enseñar, pero también sabemos que la intervención de maestros y profesores es clave a la hora de reconocer procesos y resultados de los alumnos. Palabras, preguntas, miradas, gestos, sonrisas, tensiones, emociones que forman parte de las prácticas de enseñanza.

Es importante reconocer que el acompañamiento de alumnos diversos y que experimentan cotidianamente una situación de dolor no sólo exige dedicar tiempo sino que, muchas veces, los docentes deben “poner el cuerpo”. Es una tarea que, sin duda, exige mucho tiempo, tanto físico como psicológico, y ambos suelen ser escasos. En la producción de ese tiempo dentro de las escuelas, el equipo directivo tiene un papel fundamental.

Al reducir la evaluación a la acreditación, se la circunscribió a su utilidad social y se la alejó del aprendizaje y de su sentido pedagógico. Primero hay que enseñar y después tomar un escrito o lección, se dirá. Aún más, se sostendrá que hay que lograr que los alumnos aprendan para, luego, poner obstáculos con el propósito de determinar quiénes tienen éxito y quiénes fracasan en superar esos obstáculos. Incluso, si un profesor pone demasiadas buenas notas, se dudará de su objetividad. Sin embargo, los pasos de cada uno de los alumnos y los modos en que se conducen sus logros en el aprendizaje –aun en el marco de la espontaneidad y la creatividad de las respuestas– son parte de un encuentro entre dos personas vivas, de un juego entre lo que uno y otro aporta a ese juego, de lo que se da y lo que se recibe. Para que esto se convierta en una práctica fecunda, será conveniente no circunscribirse al mito objetivo/evaluación sino generar espacios abiertos a la iniciativa pedagógica, en los que esté incluido el alumno. Recordemos las diversas iniciativas que toma un maestro para que el alumno culmine su tarea y siga avanzando.

¿Cuál es el punto de partida para evaluar? ¿A quién evalúo y en qué marco general se da la evaluación? ¿Cuánto reflexiono acerca de la objetividad de lo que evaluó, y cuánto de lo social se evalúa en una prueba o en un aprendizaje?

Al pensar la diversidad como punto de partida y de llegada, se presentan frente a nosotros los diferentes nombres y rostros de nuestros alumnos, que nos apartan de la abstracción del sujeto formal. Y nos vemos obligados a pensar en situaciones de aprendizaje provechosas para los alumnos en las que no se pierdan de vista el saber mediador, el aprendizaje de cada alumno y la firme voluntad del maestro de ampliar el horizonte cultural de todos ellos.

Al pensar la diversidad como punto de partida y de llegada, habrá que advertir que el discurso pedagógico de la diversidad ha dado lugar a un malentendido en las prácticas. Con el propósito de ubicar a cada uno en “su peldaño”, se naturaliza y explica la posición de cada uno de ellos en función o en nombre del respeto a la diversidad cultural o social, sin poner en tensión las posibilidades concretas y reales de los sujetos, de alterar lo dado hasta aquí, de repensar el quehacer

dando la posibilidad de ampliar el punto de partida, lo ya adquirido en el propio contexto.

Al pensar la diversidad como punto de partida y de llegada, habrá que tener en cuenta algunos problemas vinculados con la enseñanza. Ver aquellas prácticas de antigua data y habituales en las más diversas asignaturas que permanecen de un modo descontextualizado en las aulas.

Al pensar la diversidad como punto de partida y de llegada, habrá que prestar atención a algunas dificultades para introducir nuevas prácticas vinculadas con la enseñanza. La corrección es una tarea que sobrecarga al docente y que resulta improductiva para él y para el alumno si no deja una enseñanza y un espacio para el aprendizaje. Si los alumnos, como ocurre por lo general, no aprovechan las correcciones del maestro, las olvidan fácilmente y vuelven a cometer los mismos “errores”, deberán tomarse otras iniciativas: que el alumno aprenda a corregir sus escritos y que no dependa del docente-corrector, por ejemplo.

Al pensar la diversidad como punto de partida y de llegada, habrá que tener en cuenta algunos problemas vinculados con la enseñanza de la lectura. ¿Por qué se cree, en la escuela, que sólo puede haber una interpretación correcta de un texto, y por qué se evalúa en función de esa interpretación, cuando todo lector sabe por experiencia propia de las diversas interpretaciones posibles de un artículo o de una novela? En este sentido, cabe pensar que las consignas y protocolos de evaluación deberían reescribirse apostando a valorar y reconocer esa diversidad antes que a reducirla a una poco estimada “opinión personal” como fórmula de muchos trabajos escolares.

Si esperamos que los alumnos aprendan, será necesario que estos saberes sean adquiridos por todos. Y para que haya transmisión, será necesario el ritual de la evaluación, será necesario exigir y no ser permisivos, porque la evaluación permite a niños y jóvenes encontrarse con actividades exigentes que pueden tener sentido para ellos si ayudamos a construirlas en esa dirección. Y, para que haya futuro, un más adelante, un porvenir, tendrá que haber una evaluación que per-

mita comenzar a organizar ese futuro y que ayude a visualizar su existencia.

Frente a los tempranos etiquetamientos –intelectual, manual, afectivo– y las extendidas quejas por todo aquello que los alumnos de hoy no saben, la alternativa no es dejar de evaluar los aprendizajes y la enseñanza. Introducir en la vida de los niños o de los jóvenes saberes, modos de trabajo, afectos, valores que no sólo los fortalecen sino que resultan indispensables para poder crecer supone generar espacios y tiempos para la sorpresa, para el reencuentro inimaginado, para escuchar como lo hace un maestro con su alumno cuando se da cuenta de que éste sabe cosas que, en la escuela, todavía no le enseñaron, y se lo advierte, y le acaricia la cabeza con cariño y respeto.

En otras palabras: ¿qué ayudará y qué obstaculizará en la enseñanza? Ayudará que el niño descubra saberes. Obstaculizará que el maestro esté todo el tiempo diciéndole qué hacer. Ayudará considerar que todos los niños tienen la misma inteligencia, desde el primer día que llegan a la escuela, para inventar y recrear la cultura. Obstaculizará la adulación –porque los chicos saben cuándo no avanzan–, así como también la aceptación naturalizada de que algo no les interesa. Ayudará marcar los progresos. Obstaculizará presentarnos como adultos exageradamente preocupados por las dificultades de aprendizaje. Para aprender, en tanto actividad humana, será necesario reconocer la diferencia, y será humana esa actividad si hay un otro que se acerque y acoja esa diferencia.

Esta confianza en lo que los alumnos pueden lograr, es importante construir una capacidad de obstinación y de paciencia en el docente. Trabajar en medios muy extremos y mantener la esperanza cuando se ven tantos esfuerzos que no llegan adonde se deseaba o esperaba exige esfuerzos adicionales, renovados, cuando parece que el camino no muestra otras posibilidades, ya que, en muchos casos, hay que crearlas.

Tal vez, una de las tareas más importantes de la educación hoy sea emprender sendas y apostar a vidas más vivibles para las jóvenes generaciones, reconociendo singularidades y valorando a cada uno

en los diferentes encuentros. La cultura permite –de un modo privilegiado– encontrarse con uno mismo, encontrarnos entre nosotros y encontrar a otros.

En síntesis, la enseñanza nos exige confianza. Confianza en que nuestros alumnos pueden superarse, pueden aprender, pueden rebasar los límites que le marcan y le imponen un contexto difícil, una situación de marginación y una serie de sentidos asumidos acerca de lo que los niños y jóvenes "no pueden". Cualquier logro que se produzca en términos de inclusión educativa debe superar esta primera barrera y debe apoyarse en la confianza en lo que la infancia y la juventud pueden lograr.

Asimismo, la enseñanza nos exige que ocupemos un lugar de propuesta, de orientación, de escucha. Sobre la base de corrientes pedagógicas que han cuestionado la centralidad del maestro en el proceso educativo, se desdibujó el lugar del adulto en la actividad de enseñar. Muchas veces, los alumnos requieren de la voluntad del maestro que impulsa su aprendizaje, que propone, que abre ventanas a nuevos mundos, que no forman parte del entorno inmediato. Este acompañamiento debe ser atento, para apreciar los diversos puntos de partida, los diversos caminos elegidos y los sentidos adjudicados al proceso de aprender.

Finalmente, la enseñanza requiere una actitud de desafío frente a un contexto hostil, frente a las limitaciones que supone la desigualdad, la inequidad o la opresión. La enseñanza no producirá hombres y mujeres emancipados si no es ella misma una actividad social que busque superar las constricciones de la dominación o de la tradición. Revisar las prácticas cotidianas, del día a día, es quizás una de las apuestas con mayor capacidad transformadora en el sentido de producir inclusión educativa.

CAPÍTULO 3

Inclusión educativa en la trama de los vínculos pedagógicos

Como señalamos en la introducción, la noción de inclusión está asociada a la reconstitución de lazos sociales. El fenómeno de la exclusión –y otras denominaciones asignadas a sectores de la sociedad que quedan fuera de las instituciones (vulnerabilidad, marginación, desafiliación), de los núcleos articuladores de la vida en sociedad– indica que el conjunto de lazos significativos de esos individuos con sus grupos de pertenencia, clases, instituciones se encuentra en peligro o se ha disuelto. Frente a esto, el desafío de la inclusión no se centra en la satisfacción de algún tipo de necesidad individual sino en la reconstrucción de la trama social, del cemento que une, que aglutina a los individuos en distintas formas de agrupamiento social, de vida colectiva.

Si seguimos esta idea, la cuestión de los vínculos se torna fundamental. Son éstos los que permiten la constitución de lazos sociales. Las relaciones interpersonales de comunicación, de transmisión, de afecto y aun las relaciones de interdependencia son constitutivas del tejido social.

Por otra parte, entre la situación de inclusión y la situación de exclusión, existe toda una serie de posiciones, una gama de situaciones precarias, de riesgo, en la que los individuos se encuentran en los márgenes de la pertenencia a los núcleos organizadores de la sociedad.

La escuela es un espacio productor de lazos. La experiencia escolar en sí misma se constituye por el establecimiento de vínculos entre los miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, en atención a esas

situaciones de riesgo, no puede darse por sentado que la concurrencia a la escuela, la presencia física en el ámbito de las aulas, logre por sí sola producir inclusión y menos aún inclusión educativa.

Cuando nos referimos a la inclusión educativa, aludimos a la constitución y reconstitución de los vínculos pedagógicos. ¿En qué consisten estos vínculos? En los capítulos anteriores, vimos las distintas tradiciones que marcaron la formación docente y la enseñanza, y las perspectivas actuales que signan la experiencia escolar. Como puede verse en esos apartados, la preocupación por la inclusión educativa no siempre formó parte de la reflexión pedagógica. Del mismo modo, no cualquier vivencia desarrollada en la escuela es productora de vínculos pedagógicos.

Nos referimos aquí al vínculo que habilita un acto de transmisión de elementos valiosos de la cultura, pero no como un acontecimiento de imposición sino como un acto de pasaje, de herencia, de legado. En este sentido, el vínculo pedagógico propone una situación de inclusión al producir un lazo significativo entre los educadores y los educandos.

Por otra parte, desde distintas perspectivas de la reflexión pedagógica y, en particular, desde las tradiciones de la Educación Popular, se ha cuestionado que este vínculo de transmisión se entienda como un vínculo unidireccional. En rigor, quienes participan del vínculo pedagógico establecen un lazo en el que se produce un enriquecimiento mutuo. Ahora bien, esto no indica que necesariamente los vínculos que se producen en la experiencia escolar impliquen la necesidad de desdibujar el lugar particular que cada sujeto ocupa en la institución para tornarse inclusivos. De acuerdo con la reflexión que proponemos, una perspectiva centrada en la inclusión educativa supone la producción de vínculos pedagógicos significativos “desde” el lugar particular que nos toca ocupar en cada institución. Por eso, en este capítulo, proponemos algunas reflexiones acerca de los vínculos que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, desde la perspectiva particular de los distintos sujetos escolares.

1. Los vínculos pedagógicos desde la perspectiva del equipo directivo

En este apartado, proponemos pensar en las condiciones que pueden contribuir a la construcción de una conducción justa y democrática por parte del equipo directivo. Entre esas condiciones, se cuentan la disposición a imaginar la escuela, la apertura al saber, la preocupación por el cuidado de los sujetos y la naturaleza del trabajo pedagógico.

En la perspectiva que proponemos, sostenemos que dirigir una escuela supone la disposición para imaginar y soñar una escuela. Una escuela que conjugue igualdad con diversidad intentando conquistar un poco más de justicia educativa precisa de las ilusiones de un director que abrigue los esfuerzos alrededor del aprendizaje de los chicos.

Si revisamos el espejo de nuestra historia educativa o dejamos hablar a quienes nos precedieron, descubriremos que algunos de quienes propusieron los cambios más trascendentes para las escuelas latinoamericanas (Domingo F. Sarmiento, Simón Rodríguez, Paulo Freire) no modificaron procedimientos burocráticos ni de gerenciamiento sino que se atrevieron, con imaginación, a conquistar algún nuevo sentido para ellas. Si bien hoy ya no esperamos saltos de magnitud y promovemos (y valoramos) los pequeños cambios, algo de la preocupación por la construcción de nuevos sentidos está presente.

Esa escuela imaginada invita a un equipo directivo dispuesto a encontrar y mantener una buena dirección. Pero, ¿cómo encontrar una orientación, un rumbo? Aquí, no caben recetas mágicas, programaciones estereotipadas ni el simple "paso a paso". Lo que es bueno en un momento puede desgastarse con el tiempo y dejar de serlo. Una actividad puede producir sentido durante dos o tres años –por ejemplo, compartir una reflexión todas las mañanas con todos los alumnos de la escuela–, pero luego puede vaciarse. Lo que aquí funciona, en otro lugar puede ser tildado de mala praxis y juzgarse en tal sentido. Entonces, ¿no hay recomendaciones para el ejercicio de la autoridad en la escuela? Tal vez, de lo que se trate sea de la combinación de estos dos ingredientes: imaginación y curiosidad para la realización de una escuela más justa.

Curiosidad para interrogarse, abrirse a leer ciertos problemas: de la vida escolar, de los chicos, de las familias, del trabajo docente, de la enseñanza, de las otras educaciones que compiten con la escuela, de la infraestructura escolar, de la dotación de materiales educativos, de las normas que regulan la institución, de la política educativa, del contexto socio-económico y cultural. Por cierto, se trata de una gran cantidad de problemas –muchos de ellos, nuevos, debido a los cambios sociales, económicos, culturales, familiares–, que provocan preguntas sobre lo que se ve cotidianamente y que promueven la búsqueda de saberes y lenguajes que ayuden a entender los escenarios en que se desenvuelve la vida de la escuela. Se trata también de preguntas que llevan a relacionarse con quienes tienen algo para aportar así como a buscar alternativas a los formatos escolares intentando imaginar nuevos senderos educativos:

- **Curiosidad:** significa, entonces, dar lugar a una lectura de la realidad, conocer la trama de relaciones en la que se desenvuelve la vida de los actores escolares. Un conocimiento que no puede ser abstracto sino que exige sumergirse en esa trama de vínculos.

- **Imaginación**: Para imaginar una escuela, es necesario apoyarse en cierto saber que fortalezca las ideas. Resulta práctico, en materia educativa, contar con alguna buena idea. Las ideas son “la” intervención pedagógica porque aportan las pistas para la acción concreta. Son, además, los condimentos que definen la identidad de la escuela, aquella que alienta y sostiene a los sujetos. Probablemente, a esta altura, sea necesario pensar en la naturaleza de este saber. Y, por ello, cabe interrogarse qué aportó la capacitación de directivos orientada predominantemente en función de perspectivas empresariales que implantaron las temáticas del liderazgo, la gestión, la planificación estratégica de un modo muy poco articulado con la cultura escolar vigente, tal como se comentó en el capítulo 1.

- **Cuidado**: la historia más reciente de la educación en América Latina nos habla de la importancia del cuidado de los sujetos y de la atención a la cultura de la escuela. Las ideas bien intencionadas pero difíciles de apropiar por los docentes o los alumnos suelen tener fecha de vencimiento próxima. Tal vez, una de las facetas de asumir el cui-

dado como tarea del directivo sea introducir algunos nuevos ingredientes con sutileza y delicadeza atendiendo a la cultura de la que participan quienes habitan la escuela sin dejar de tensionar a todos y a cada uno para su crecimiento. Desde aquí, pensar nuevamente el énfasis en la innovación. Cambiar, innovar a cualquier costo o de cualquier manera no es el mejor modo de crecer y ayudar a crecer.

La curiosidad, la imaginación y el cuidado se traducen en el trabajo de los directivos. Desde que se crearon las escuelas, siempre hubo en ellas tarea, esfuerzo, trajín y poco margen para el descanso. Por eso, cuando un directivo permite que la pasividad se adueñe de la escuela, parece que el derrumbe está cerca o que sólo una apática inercia la sostiene en la creencia de que la palabra "escuela" lo puede todo. Interrumpir algo en la historia de lo dado es el trabajo de la escuela. Ese trajín del directivo, lleno de conversaciones y recorridos por la escuela, es lo propio del trabajo pedagógico que requieren la curiosidad, la imaginación y el cuidado.

a. Sobre la autoridad escolar

Hay aquí una preocupación que es necesario desarrollar y mantener alerta acerca de qué cosas pasan en nuestras escuelas que alimentan la exclusión. La mirada atenta sobre las condiciones en que nuestros alumnos transitan y habitan la escuela, qué sucede con quienes se van, qué sucede con la diferencia que se traduce en desigualdad, qué pasa con la discriminación, con la estigmatización dentro de la escuela, muchas veces, en la dinámica de las pequeñas prácticas y rituales cotidianos de las instituciones.

La curiosidad, la imaginación y el cuidado se insertan en el trabajo pedagógico y en tramas de sentido referidos a la autoridad.

A principios del siglo XX, el sociólogo francés Emile Durkheim postulaba a la autoridad educativa como modelo moral, intelectual, físico y social para que imitaran los alumnos, a los que había que completar. Esta relación se basaba en el control y oprobio del subor-

dinado, que nunca llegaría a ser un igual. Esta idea de autoridad se sostuvo durante décadas en los modos en que los directivos ejercieron su tarea en las escuelas. Sin embargo, más recientemente, se introdujo otra idea de autoridad, proveniente de las teorías empresariales y vinculada a la agilidad de los negocios. Esta idea ofrecía argumentos para el ejercicio de la autoridad centrados en el control de calidad, la atención a la demanda, la gestión, los estándares y la evaluación periódica de docentes y de alumnos.

Por cierto, la curiosidad, la imaginación y el cuidado en el trabajo pedagógico del que hablamos no encastran ajustadamente en estas perspectivas y nos llevan, nuevamente, al sentido que Hanna Arendt daba a la educación, en el que enfatizaba el amor por el mundo, el amor por lo joven, la transmisión de los contenidos de la cultura, el lugar para las jóvenes generaciones, la confianza en ellas y la habilitación de la renovación del mundo.

Tal vez se trate de tiempos de construcción de nuevas formas de autoridad democrática. Si seguimos a Arendt, tal vez podamos pensar en formas de autoridad que hagan foco en la transmisión y, desde allí, cuiden a las nuevas generaciones, que no se tienten por la nostalgia sino que se cuestionen su propia autoridad y se abran a lo nuevo, que no se preocupen sólo por afirmarse a sí mismas desde la formalidad sino que hagan un lugar a quienes representan el porvenir y, finalmente, que no cesen en su función y autoridad como adultos y que estén dispuestos a revisar y aprender todos los días cómo ejercerlas mejor.

2. Los vínculos pedagógicos desde la perspectiva de los docentes

¿Cuál es el lugar de los docentes en la trama de vínculos pedagógicos que constituye la experiencia escolar? En tanto espacio público preocupado por la inclusión educativa, la escuela abre sus puertas a todos los chicos para desarrollar un proyecto en común. Para la construcción de ese proyecto en común, cuenta con reglas que rigen ese espacio público y con contenidos que le dan sentido.

Por lo tanto, en la preocupación por lo común, se incluye el modelo de inclusión de la escuela, esto es, la forma en que propone el ingreso de todos los chicos, la propuesta que ofrece para hospedarlos, el modo en que intenta que nadie la abandone y en que logra que, al final del ciclo, no haya "ni uno menos en la escuela".

Los niños y jóvenes deben percibir que allí está su lugar, que la escuela es un lugar en el mundo para ellos muy importante en esa etapa de la vida y que, aunque su lengua o su cultura no sea la más considerada por los docentes o por la institución escolar, nadie está ni debe sentirse excluido.

Ese modelo de inclusión supone pensar, también, en los modos de aprobar a los niños, en las estrategias para evitar la condena del fracaso escolar, en las ayudas que alientan la superación y lo más importante: en la habilitación de una trama de sentido pedagógico entre los adultos que evite que alguien desespere u ofenda cuando un alumno no aprende.

Sin dudas, entonces, en primer lugar, los docentes entran en la trama de vínculos pedagógicos desde la preocupación por lo común. Y esta preocupación por lo común incluye la definición de un proyecto compartido, con la intención de transmitir ese mundo en común a las generaciones que llegan y de no abandonar ni a los niños ni al mundo. La escuela no abandona ni a los niños ni al mundo cuando es proyecto, cuando hace un lugar al futuro. Asegurar la continuidad del mundo y poner a los niños al abrigo supone definir los contenidos de la cultura en común que hacen al proyecto compartido.

Uno de los grandes desafíos que enfrentan los docentes en relación con la inclusión educativa es que esa cultura en común no suponga la negación de las historias personales de quienes llegan. Otro de los desafíos es superar las pedagogías centradas exclusivamente en el interés del niño o del adolescente. Hacer de la práctica educativa un modo de atender las peticiones de los educandos, someterse a sus necesidades, proponerle sólo aquello que ya puede hacer, es mantener al alumno en un estado de dependencia. De este modo, la educación es simple contemplación, simple acompañamiento de unas aptitudes

que, de todos modos, se abrirían lugar. En definitiva, esta actitud ratificaría las formas de desigualdad que anteceden a la acción de la escuela y las consagraría con el sello legitimante de lo propiamente escolar.

Si este cuidado por hallar un lugar entre la imposición arbitraria de contenidos de la cultura y la subordinación a los intereses de los niños es necesario en toda experiencia educativa, el abordaje de este tema y su cuestionamiento resulta particularmente sensible para la perspectiva de la inclusión educativa.

Es necesario, entonces, no confundir una pedagogía del afecto con renunciar al lugar particular del docente en el vínculo pedagógico. La educación no puede renunciar a la transmisión, no puede renunciar a la invitación a los nuevos a incorporarse en el espacio de una cultura común. Y esa tarea es el lugar fundamental de los docentes en la experiencia escolar.

La escuela necesitará, también, reglas construidas en común, reglas específicas que regulen la vida de la escuela y que hagan al proyecto común a todos. Para que la escuela sea un espacio público y no la coexistencia de grupos o clanes, se deberá trabajar en instituir las reglas. Si las reglas se diluyen, será necesario construir otras y trabajar por su reinstitucionalización.

Por lo tanto, proponemos considerar un modelo de inclusión que contemple las trayectorias escolares, un proyecto compartido que apueste al futuro, unos contenidos valiosos que no rehúsen las diversas historias y unas reglas que cuiden a todos y a cada uno como ejes de la preocupación por lo común, que deben alimentar la tarea de quienes enseñan.

Los docentes en las escuelas entrelazan el pasado, el presente y el futuro de la propia vida con la de los niños o los jóvenes en un relato construido para esos alumnos. La relación entre experiencia y expectativa se plasma en el día a día de la escuela, a partir del vínculo que entablan docentes y alumnos en una tenaz lucha contra los terrenos pantanosos del saber y de los sentimientos en contextos de pobreza.

En efecto, la enseñanza trata de palabras que sostienen la lucha y que inscriben a los alumnos en relatos donde tienen lugar diversas voces –pero, en especial, la del docente–, palabras que traen una historia y la ponen cuidadosamente a disposición en una conversación íntima con sus alumnos en el aula. ¿Por qué no pensar que se pueda establecer esta misma relación entre director y docente?

Muchas preguntas de las prácticas pedagógicas –cuándo aprenden realmente los alumnos, por qué algunos son agresivos, cómo evaluarlos– no se resuelven necesariamente con un buen conocimiento de la disciplina ni con el mero reagrupamiento de bancos. Es probable que, a esta altura, compartamos que un cambio de miradas modifica efectivamente las prácticas y que algunos problemas que el maestro o profesor experimenta en el aula encuentran un cauce no en la discusión sobre los métodos “tradicional” o “constructivista” sino en la resignificación de la propia historia de vida y de las relaciones que se sostienen con los alumnos a través de su trabajo en el aula. Es en este cambio de mirada en el que puede operar la formación. Pero, para una mirada, se necesitan más de dos ojos. Y es aquí donde, probablemente, los ojos del director tengan algo para aportar a los docentes.

Pensando en estos términos, el vacío de la formación ha sido grande. Y la sensación de que falta algo, y la queja instalada, y el no sentir reconocimiento por el esfuerzo realizado suman gestos y frases de docentes cuyo significado da cuenta de un lugar que no entusiasma. Y es allí donde el director corre el riesgo de aparecer distante de la vida y del trabajo del docente, de aparentar que convalida la precariedad de las prácticas. El riesgo es también que el “yo personal” y el “yo profesional” queden disociados y que la formación sólo aporte a la suma de puntos para la carrera profesional a través de cursos de capacitación, sin enriquecer las prácticas compartidas.

a. La autoridad como autorización

¿Qué lugar le cabe al director en la relación escuela/docentes, formación/capacitación? ¿Se trata de “bajar” obligaciones de formación

y nada más? ¿Se trata de confrontar lo que hacen los docentes con los propios modos de ver la escuela por parte del directivo? ¿Se trata de centralizar y provocar el debate respecto de lo que rige a todos? ¿Se trata sólo de alentar que los docentes asistan a cursos o contratar servicios de formación continua para los equipos docentes?

Pensar en cada una de estas opciones nos dará pistas para pensar en la relación directivos-docentes-formación. Hay modos de encarar la relación directivo-docente como una formación que ofrece la posibilidad de captar la expectativa, la inquietud, la experiencia y su transmisión ante cada acontecimiento educativo. Se trata de una formación situada, que toma aquello que se produce en el espacio escolar como centro de su reflexión. El papel de esos pequeños pero fundamentales ámbitos de formación dependerá, en alguna medida, de la posición que adopte quien tenga en sus manos la tarea de conducir la escuela, de que ofrezca o no la posibilidad de que alguna expectativa o inquietud del docente llegue a expresarse y que una nueva práctica llegue a plasmarse como resultado de esa conversación. Luego de esa conversación, podrán venir otras instancias de formación en la escuela o fuera de ella pero, para el crecimiento de la escuela, es fundamental que la conversación entre directivo y docente tenga un lugar. Es una buena autoridad la del que sabe, organiza, cuida y trabaja. Es una buena autoridad la que habilita a otros a ejercer su autoridad. El punto es qué se mira o se pide para habilitarla. Y aquí llegan las diversas perspectivas. Según Pablo Pineau (2004), uno puede encontrar en la escuela la autorización académica, la autorización psicológica y la autorización institucional.

- **La autorización académica** deriva del saber de los especialistas, del saber experto. Probablemente, la “actualización en contenidos” sea el modo de autorización más frecuente. Así, podemos encontrar, a veces, al directivo en situación de determinar los *“saberes erróneos y obsoletos que deben eliminarse de la escuela o los conocimientos “de punta” y las nuevas teorías que deben incluirse en el armado de un cierto canon escolar de saberes y experiencias validados por la Academia”* (Pineau, 2004). Encontramos también a directivos que autorizan a los docentes en función de su saber acerca de las disciplinas abordadas en el aula.

• **La autorización psicológica** no hace foco en los conocimientos sino en los alumnos a los cuales se va a enseñar. Así, el director autoriza a quien *"responde al nivel evolutivo de los alumnos, a sus intereses y gustos, a la cercanía respecto de sus mundos y prácticas, o a la utilidad y aplicación que puedan darle. La psicologización de la pedagogía a lo largo del siglo XX fue la base del fortalecimiento de esta posición"* (Pineau, 2004: 3). Se trata también del que decide quién va a gabinete, quién repite o quién tiene que asistir a aulas especiales.

• **La autorización institucional** deriva de los acuerdos y compromisos entre quienes están involucrados en la vida de escuela. Se trata de un acuerdo entre las posiciones de directivos, docentes, familias y alumnos y que, por lo tanto, resulta del propio accionar. En los últimos tiempos, la materialización formal de esta concertación se da a través del PEI (Proyecto Educativo Institucional). El PEI establece lo consensuado y permitido. El directivo autoriza y el docente sólo se autoriza a partir del PEI. Así se construye una autoridad a escala de la escuela. Ya no son los discursos externos a ella, académicos o psicológicos, los que la especifican.

Si recocemos que muchos de quienes trabajan en escuelas cotidianamente despiertan dones, prestan libros, se quedan después de clase dispuestos a que chicos que viven en barrios muy pobres vayan a buscarlos para que los ayuden en la tarea y, también, los amparan frente a cuestiones dolorosas que a veces los atemorizan o inquietan, tal vez deban considerarse otros modos de autorización.

Pablo Pineau (2004:4) señala, en la reflexión sobre los modos de autorización:

> *"(…) la mejor forma de autorización es la que se desprende de creer que el acto educativo vale la pena, y que puede inaugurar condiciones inesperadas. Así, si en la primera clase es lícito que el docente determine qué enseñar en uso de su autoridad pedagógica, debe ser un fuerte objetivo que a lo largo del desarrollo del curso se expliquen los porqués, y a su vez aceptar que los alumnos pueden comprenderlos pero no necesariamente compartirlos. Y que también, en este último caso, no necesariamente el docente debe modificarlos".*

Aquí, cabe introducir la cuestión de la autorización en los equipos de trabajo. En un equipo de trabajo, pueden tener lugar la escucha, la acogida, la participación, el diálogo, la sinceridad y otros elementos que favorecen el bienestar y compromiso, si todos logran sentirse seguros frente al grupo y la tarea por delante. El equipo, en tanto espacio donde se construye conjuntamente una visión común, permite asumir la responsabilidad de todas las actividades que se desarrollan a partir de estilos de actuar compartidos. Entonces, armar equipos de trabajo podrá entenderse también como un modo de habilitar autoridad en otros, democratizando la mirada y la perspectiva escolar.

Por otra parte, en el vínculo entre equipos directivos y docentes, es necesario no peder de vista al propio docente como sujeto de exclusión social. Con frecuencia, los docentes comparten, en muchos sentidos, las condiciones de vida de los alumnos y sus familias, en ocasiones, de pobreza y marginación. Según esta perspectiva, la actividad de enseñar, entendida como una actividad emancipatoria, tiene sentido también en el descubrimiento de su capacidad de transformación. Un docente que se visualiza desde la óptica de sus vivencias de exclusión estará en mejores condiciones de promover espacios escolares y de aula incluyentes.

3. Los vínculos pedagógicos desde la perspectiva de las familias y los alumnos

¿Cómo se articulan la experiencia escolar y la experiencia de la pobreza? ¿Cómo se enfrentan la discriminación, la criminalización, los prejuicios que marcan la experiencia de la pobreza en nuestros países? Muchos hombres y jóvenes son discriminados por la policía sólo por vivir en barriadas marginales, por ser gente humilde o por su apariencia.

También se discrimina en la escuela, donde los chicos sienten que sus compañeros y maestros los aíslan por la vivienda o el lugar donde viven, incluso cuando ellos también residen en esa zona. Por su parte, también discriminan los dos itinerarios de las mujeres de las

familias pobres: las que trabajan todo el día, mujeres solas y sostén del hogar, y las que están circunscriptas al circuito de la casa.

Cuando vemos cómo los jóvenes de Centroamérica, unidos a las “maras” –pandillas asociadas con el robo y las drogas–, son asesinados en grupo sin haber conocido otra posibilidad de estar en el mundo; cuando vemos niños de las favelas vender drogas para poder sobrevivir; cuando vemos padres y madres prostituir a sus hijas para poder tener algo de dinero, vemos allí la cara más agresiva de la pobreza; cuando vemos a miles de latinoamericanos que no tienen agua potable en sus barrios y en sus hogares, que tampoco tienen recolección de basura y viven a merced de contaminación y enfermedades, vemos la cara más lastimosa de la pobreza; cuando vemos niños y niñas que no cubren sus necesidades básicas de salud, alimentación y educación nos referimos a la cara más reproductora de la pobreza.

Frente a este panorama, a veces parece imposible pensar que puede haber un futuro mejor para quienes viven y crecen en esas condiciones. Sin embargo, es también allí donde la actividad de la escuela parece cobrar mayores dimensiones, porque es un punto de partida y el único puente hacia otras lecturas y otras experiencias de vida. La escuela se vuelve la única escapatoria de una dura realidad al ofrecer otras historias donde las ilusiones son posibles y donde se encuentran metáforas de las que extraer sueños y renovadas fuerzas para abrir puertas y salir al mundo. Así, este impulso convierte a la escuela en un lugar de vida, ya que ofrece a quienes asisten a ella un clima y saberes para el desarrollo.

a. La escuela como lugar de vida

Al mirar las escuelas, su edificio, su construcción –por imponentes o por precarias que sean–, se tiene una primera aproximación de lo que sucede dentro de ellas. Si entramos, el edificio hablará a través de su distribución, sus paredes, sus muebles, acerca de las personas que lo transitaron y que lo transitan, de los alumnos como de los docentes, qué les importa y qué dejan de lado, qué es prioritario y qué

no lo es. Esto se ve tanto por el trabajo realizado y jerarquizado como por el abandono y el descuido, todo lo cual indica en qué condiciones transcurren la vida y las rutinas diarias de esa institución.

La escuela como lugar de vida habla de los propios lugares y su forma de habitarlos, de las relaciones que se dan en él y de la forma de vincularse entre quienes viven en ella, porque vivir no es sólo comer y dormir en un lugar determinado, sino desarrollarse en un espacio y un tiempo, implicándose vitalmente en lo común de un proyecto.

La escuela como un lugar de vida también habla de los límites, las fronteras que hay en una institución y del nivel de apertura y permeabilidad hacia la comunidad y el contexto donde se ubica. En ese espacio, las personas viven y desarrollan gran parte de su vida profesional, pero también de su vida personal. Esta relación se desarrolla, sobre todo, con los niños, niñas y jóvenes que crecen y se forman en él, durante gran parte de su vida, preparándose para el futuro.

Por eso, no vemos la escuela solamente como un espacio de instrucción y formación, porque por allí también transcurre la vida. En la escuela, los docentes empiezan su profesión, pero también comparten otras experiencias cuando se casan, cuando tienen hijos, cuando mueren seres queridos o cuando discuten con sus compañeros y se ríen con sus alumnos. Los niños y niñas tienen nuevas experiencias, reciben contención en situaciones dolorosas, juegan, inventan, aprenden a compartir y a pedir ayuda. Lo que pasa y las diferentes opiniones sobre lo que pasa son parte de la vida, como de la formación de personas, y, en tanto espacio vital, cabe abordarlo y asumirlo.

En la escuela, no sólo se enseña y se aprende sino también se vive y se crece. Esto es tan válido para los alumnos como para los que en ella trabajan y para la comunidad que la rodea. Si la vida pasa por la escuela, será preocupación del directivo pensar en las lecciones de humanidad que habría que instaurar para el desarrollo pleno de los sujetos que creen en el proyecto, lo asumen y lo definen desde esa vitalidad, desde el afecto y el saber compartido.

b. Una mirada a las familias y a la comunidad

Los desencuentros de las familias con la escuela se dan, por lo general, porque aquellas abandonan, discriminan o descuidan a los chicos. Muchas veces, los chicos dicen en el aula que los padres están resignados por la vida y se descargan con ellos o cuentan que son muchos hermanos y que las familias no cuentan con dinero. Esto vuelve sobre la escuela, que se ve más exigida: debe construir un espacio de confianza, un lugar libre de intimidaciones, un ámbito de contención y de cuidado, un tiempo de enseñanza, una entrega para educar a sus alumnos y acompañarlos en el esfuerzo de cada uno por liberarse de aquello que viene dado.

Los encuentros sólo son posibles a partir de la decisión de trabajar más con las familias desde la escuela. Avanzar por esa senda no es sencillo. Tampoco hay fórmulas simples.

Muchas veces, las familias cierran las ventanas, prejuzgan y niegan lo que les duele o les es difícil cambiar. Sin embargo, si se pone entre paréntesis el discurso del gobierno o de la clase media alrededor de la "seguridad", puede escucharse otra voz, que surge de los mismos padres y de esa comunidad: ¿qué podemos hacer nosotros? ¿Pensamos como vecinos que podemos hacer algo? ¿Esto es así o podemos buscarle una respuesta, o varias, entre todos? ¿Qué podemos aportar? ¿Cómo, con quiénes, desde dónde? El trabajo entre padres y educadores puede ser una oportunidad no sólo para superar recelos entre ambos sino para fortalecer la confianza mutua en la responsabilidad compartida de educar.

A veces, sentimos que se ha logrado, en parte, nuestro propósito: que las familias respeten y cuiden más a los chicos. Es cierto también que, en ocasiones, eso dura muy poco, y que luego las familias recuerdan este objetivo y lo vuelven a poner en práctica. En este sentido, creemos que es importante considerar el valor de ciertas experiencias acotadas, aun anticipando su relativa perdurabilidad. Esto es, sabiendo que, tal vez, el efecto sea por sólo dos o tres semanas y luego todo parezca volver a su estado anterior. Finalmente, preguntas, respuestas, pensamientos, miradas y sonrisas cómplices pasarán a formar parte

de los vínculos entre los chicos, sus familias y la escuela, porque el trabajo conjunto dejó en ellos una huella.

Por lo tanto, es necesario pensar en un trabajo pedagógico con las familias de la escuela. Probablemente se trate de salir del diagnóstico de “los chicos con problemas”, de “las familias que no se ocupan”, del “padre carente de método para educar a sus hijos”, porque el que usaron sus padres con él ya no se estila, o de la queja del maestro porque los padres “no están de verdad”. Probablemente, se trate también de avanzar en un lenguaje común entre familia y escuela. Y, en este trabajo, podrán incluirse muchos temas: integración social, apoyo escolar, materiales educativos, autonomía, alimentación, vestimenta, trabajo, género, sexo, entre otros.

Esto lleva a promover la integración de la escuela con las fuerzas vivas locales para formar una comunidad educativa, en la que se generen diversos programas educativos y de desarrollo social para los padres y demás miembros de la comunidad.

Esta transformación implica un largo proceso que tiene que ver con la misma selección de los contenidos que se van a trabajar en el aula, con la función que cumplen los padres en la escuela, con las actividades especiales, con la organización de cooperativas de consumo, madres voluntarias, comunidades religiosas de base, centros culturales, organizaciones deportivas, etc. De esta manera, la escuela se irá transformando en un centro comunitario de producción cultural, de organización de la comunidad y, también, en un espacio para enfrentar y resolver solidariamente los problemas que afectan a las comunidades.

Para ello, no alcanzará con una sensibilización, una detección de problemas ni una proyección de acciones dirigidas a la comunidad, sino que las escuelas tendrán que afrontar los temas y generar un plan de trabajo que permita a todos enseñar y aprender. Al escuchar y al decir, al hacer una propuesta para cambiar algo, la relación entre familia y escuela dará lugar a la conversación en lugar de consistir sólo en pedir, mandar u ordenar. En fin, para no enfrentarse, la escuela y la familia tendrán que aprender a encontrarse.

4. La trama vincular y la inclusión educativa

Concebir la experiencia escolar en la perspectiva de la inclusión educativa supone prestar una particular atención a los vínculos, a la construcción del lazo social que puede promover la escuela. Por ello, la experiencia escolar puede ser mirada y vivida desde distintos lugares de esa trama vincular.

Los directores, los maestros, las familias y los alumnos viven y habitan esa trama de vínculos de distinto modo. Sin embargo, no se trata de perspectivas plenamente independientes, sino entretejidas. Un grupo de docentes que no logre sentirse a gusto en la escuela determinará un espacio poco hospitalario para la construcción de relaciones entre los alumnos, o entre directivos y padres, por ejemplo.

Dada esta situación, el lugar del equipo directivo en esta trama vincular es fundamental. De su acción depende que esta trama se sostenga y logre enfrentar con justicia y equidad los conflictos que se presenten en su seno.

Así como hemos visto que la enseñanza no podría prescindir del lugar del adulto que enseña, la construcción de la trama vincular de la experiencia escolar no puede prescindir de la autoridad. Ahora bien, la construcción y la perduración de los vínculos, de las relaciones, de los lazos que unen a los sujetos, dependen también de que sus voces sean escuchadas, de que sus preocupaciones sean atendidas. Por ello, no basta con la conformación de una autoridad, sino que parece que llegó el tiempo de construir una autoridad democrática.

Por otra parte, desde la perspectiva de la inclusión educativa, no basta con la producción de vínculos, con que la escuela se convierta en un espacio para la producción de relaciones sociales. Es necesario que estas relaciones, que estos vínculos, sean vínculos pedagógicos, que las relaciones entre los actores escolares sean relaciones educativas.

En síntesis, la inclusión es la otra cara de la reconstitución de lazos sociales. Es la que repone la idea de comunidad frente a la fragmentación social, frente al desamparo de niños y jóvenes, frente a la soledad

de los adultos. Pensar esto en clave de inclusión es tarea de los directivos, y reponer la centralidad de los vínculos puede ser una parte importante de esa tarea. Ello implica pensar en el diseño de una trama de sentidos que vinculen a los sujetos y en el modo de tejer una trama con varios hilos a la vez: los de la comunicación, de la transmisión, del afecto. En este sentido, cabe pensar la escuela como un espacio productor de lazos, esto es, de vínculos entre directivos, docentes, familias y alumnos. Habitar la escuela será, entonces, convertirla en un espacio de amparo, protección y seguridad a partir de un trabajo pedagógico que la convierte en comunidad. Se trata, por lo tanto, de no reducir la inclusión educativa a la matrícula ni a la asistencia de los maestros y de pensar, desde el equipo directivo, el papel de cada uno en esa trama, sabiendo que una de las tareas fundamentales será "hacer lugar".

CONCLUSIONES

1. La exclusión social constituye un nuevo problema de las sociedades modernas que requiere de una respuesta pedagógica, si se pretende seguir sosteniendo la idea de educación como un derecho de todos. Pensar en otros modos de inclusión en la escuela y el aula que no estigmaticen y promuevan las sensibilidades e inteligencias de todos los niños y jóvenes es una tarea que plantea nuevos desafíos para los educadores.

2. El deterioro de los lazos sociales mueve también a revisar la idea de escuela como comunidad, así como los vínculos con el entorno. A fin de integrar el tejido educativo compartiendo lazos de transmisión, saber, comunicación, cuidado, protección, participación y organización, se requieren relatos y propuestas que se sostengan en consideraciones pedagógicas que introduzcan y, a la vez, vayan más allá de la obtención de resultados. Por cierto, la escuela no es la única encargada de sostener el tejido social, pero sí le cabe una responsabilidad en ello. Y, en este marco, el equipo directivo se presenta como una figura clave en la construcción de los sentidos, relatos y propuestas que promuevan modos de inclusión educativa desde sus escuelas, que contribuyan al fortalecimiento de los docentes, los alumnos y sus familias a partir de un diálogo fecundo entre ellos.

3. Históricamente, la formación de directivos y docentes entendió la problemática de la inclusión educativa de modos que, hoy, resultan poco apropiados: normalización, ampliación de matrícula, incremento de la carga horaria de clase. En este sentido, parece importante ampliar la mirada no sólo de las pedagogías que circulan en los espacios de la formación inicial y continua sino de los discursos sociales que influyen

en esa formación e inciden en la experiencia escolar. Por ello, una de las tareas del equipo directivo es mantener viva la inquietud de la propia formación y la de los docentes, así como los interrogantes acerca de la inclusión, entendiendo que el propio docente y el director, tal como lo concibió la Educación Popular, son sujetos de aprendizaje.

4. La enseñanza y el aprendizaje no están por fuera sino en el corazón de estas consideraciones pedagógicas, ya que es necesario pensar cómo el currículo y las prácticas también suscriben una perspectiva inclusiva en las experiencias escolares de los niños y jóvenes. Se trata aquí de revalorizar la enseñanza teniendo en cuenta que la inclusión educativa se produce a partir de la transmisión de los elementos valiosos de la cultura a los niños, las niñas y los jóvenes. Y que esa transmisión será una transmisión lograda si hay un adulto que apueste y confíe en la posibilidad de aprender de sus alumnos. Muchas veces, los problemas asociados a las situaciones de exclusión llevan a las escuelas a desempeñar funciones de asistencia, alimentación, atención primaria de la salud, contención, mediación en situaciones de violencia, entre otras. Sin embargo, para no hacerle el juego a la exclusión, es necesario que estas funciones no desplacen de la experiencia escolar a la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos, valores y habilidades.

5. Asumir el desafío de la inclusión social y educativa supone –entre otras cosas– habilitar la posibilidad de recrear las instituciones escolares proponiendo modos de vinculación que interpelen las relaciones sociales, en un contexto mundial marcado por las brechas culturales entre generaciones, grupos étnicos y géneros; por rupturas sociales que derivan del aumento de la desigualdad entre quienes tienen más y quienes tienen menos, y por fracturas políticas entre quienes ejercen su condición de ciudadanos y quienes tienen vedado, en la práctica, el ejercicio de estos derechos. Se trata de pensar en una escolarización que permita fortalecer lazos de pertenencia cultural y social, que abone la idea de igualdad en un sentido más complejo, esto es, reconciliado con la diversidad.

6. Es en esta construcción donde se pone en juego la dimensión política de la inclusión educativa. Si la exclusión supone sumar a la

pobreza y la marginalidad, la desafiliación y la falta de pertenencia a las instituciones, la inclusión es el proceso por el cual, a través de la construcción de lazos y vínculos significativos, los sujetos colectivos logran actuar en las instituciones más allá de sus condiciones de pobreza y marginación.

BIBLIOGRAFÍA

APPADURAI, Arjun (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

ARENDT, Hanna (1996). *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona, Península, (trabajo publicado originalmente en 1954).

CARUSO, Marcelo (2001). "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del Movimiento de la Escuela Nueva". En Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires, Paidós.

CUESTA, Raimundo (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo.* Barcelona, Octaedro-EUB.

CHARTIER, Anne-Marie y HÉBRARD, Jean (2002). *La lectura de un siglo a otro.* Barcelona, Gedisa.

DUBET, Francois (2004). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa.

FERREIRO, Emilia (1999). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido.* México, Siglo XXI.

GOFFMAN, Erving (1989). *Estigma. La identidad deteriorada.* Buenos Aires, Amorrortu.

HASSOUN, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria.* Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

KREES, Gunther (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios*. Málaga, Aljibe.

LAHIRE, Bernard (1999). *L´Invention de l´illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*. París, La Découverte.

LARROSA, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México, Fondo de Cultura Económica.

MEAD, Margaret (2002). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional.* Barcelona, Gedisa.

MEIRIEU, Philippe (2004). *En la escuela hoy.* Barcelona, Octaedro.

_____________ (2004). *Referencias para un mundo sin referencias.* Barcelona, Graó.

MURRAY, Scott (2001). "Alberta teens top worldwide literacy test". En *The Globe and Mail* del miércoles 5 de diciembre. Toronto.

NUÑEZ, Violeta (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio.* Buenos Aires, Santillana.

REDONDO, Patricia (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación.* Buenos Aires, Paidós.

TENTI, Emilio (2005). *La condición docente Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Buenos Aires, Siglo XXI.

TOURAINE, Alain (1998). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

VIGARELLO, Georges (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico.* Buenos Aires, Nueva Visión.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios.* Madrid, Morata.

Este libro, en edición de 7.000 ejemplares,
se terminó de imprimir en los talleres de
EDITORA CORRIPIO C. POR A.
durante el mes de diciembre de dos mil siete.